



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 11 – janvier 2008

*Insertion scolaire et insertion sociale  
des nouveaux arrivants*

Numéro dirigé par  
Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver

## SOMMAIRE

- Véronique Castellotti : *Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire*
- Catherine Wihtol de Wenden : *Migration, pluralité, intégration*
- Hélène Bertheleu : *Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus*
- Gérard Vigner : *D'une généalogie à une méthodologie – le f12 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale*
- Marie Madeleine Bertucci : *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*
- Fabienne Leconte & Clara Mortamet : *Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes*
- Aude Bretegnier : *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions*
- Marianne Jacquet, Danièle Moore & Cécile Sabatier : *Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles*
- Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter & Myriam Gremion : *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*
- Céline Peigné : *Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants*
- Nathalie Auger : *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*
- Emmanuelle Huver : *De « comparons nos langues » à « mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones*
- Gabriele Budach & Helen Bardtenschlager : *Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion*

### Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Dominique Sumien [dit « Domergue »], 2006, *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 501 p.
- Laurence Vignes : Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, collection « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.
- Daniel Modard : Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p.
- Marinette Matthey : Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p.

# **FAVORISER LE PLURILINGUISME POUR AIDER A L'INSERTION SCOLAIRE ET SOCIALE DES ELEVES NOUVELLEMENT ARRIVES (ENA)**

**Nathalie AUGER**

**Université Paul Valéry (Montpellier) – DIPRALANG**

## **Préambule : approcher la complexité de la réalité pour imaginer des interventions**

L'insertion scolaire et sociale des nouveaux arrivants, adultes et enfants, dépend de multiples facteurs qui forment « une réalité complexe » (Morin, 2000 : 39). Il convient donc d'analyser cette « réalité complexe », c'est-à-dire ce qui est « tissé ensemble », « comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique », pour arriver au dernier maillon de la chaîne : celui des propositions d'intervention. Afin de cerner cette complexité, les politologues, formateurs, sociolinguistes et didacticiens sont des acteurs-témoins privilégiés. Pour être en mesure d'émettre des propositions en adéquation avec le terrain, nous avons entrepris une analyse ethnographique de la situation (les ENA dans le Gard et l'Hérault). Les enquêtes montrent que le plurilinguisme des ENA est encore largement perçu comme négatif, alors qu'il peut être utilisé comme une ressource. D'ailleurs, les instructions officielles peuvent ouvrir des espaces au plurilinguisme. Il est alors possible, à l'image des programmes européens d'éveil aux langues, de mettre en place des activités qui tiennent compte des langues d'origine des apprenants. Ces pratiques modifient positivement le regard des formateurs sur les apprenants. Des bénéfices sont alors possibles pour l'insertion scolaire et sociale des élèves, à la fois en classe et dans la cité. Ainsi, les activités proposées favorisent une intégration dynamique des ENA dans le groupe-classe, puisqu'ils sont face à des situations-problèmes à résoudre. Une fois entrés dans l'activité, ils développent leurs connaissances métalinguistiques, comme le suggèrent les instructions officielles. En même temps, la présence des langues d'origine facilite l'intercompréhension, notamment pour les élèves qui ont peu de compétences en français. Les parents des enfants migrants ont alors davantage de contacts avec l'école. Le bénéfice n'est pas uniquement pour les ENA et leurs parents, mais aussi pour les autres enfants qui s'ouvrent alors à la diversité linguistique. Enfin, l'insertion sociale est favorisée par la pratique des langues d'origine, car elle renforce l'estime de soi et améliore la pratique de la langue de l'école.

## Les enquêtes : résumé de l'étude et principaux résultats

### Le terrain : une méthodologie ethnographique pour décrire une réalité complexe

Partant du constat qu'il existe peu de formation pour les enseignants ou formateurs qui travaillent avec des ENA, nous avons enquêté sur les pratiques de classe et les représentations qui ont cours dans ces classes. Pour obtenir une image la plus complète possible de la situation, nous avons cherché à observer « [...] *quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations et les discours* [...] » (Heller, 2002 : 10). Il s'agit donc d'une méthode empirico-inductive, assez singulière au vu des postulats utilisés en France, où la démarche hypothético-déductive semble plus traditionnelle (Blanchet, 2000). En cela, notre problématique dépasse le champ strict des sciences du langage et de la didactique, pour rendre compte de la « construction sociale » qui s'opère (Boutet, 1994). La méthodologie est celle de l'analyse du discours au sens large (interactions verbales, traces énonciatives, analyses conversationnelles, production de sens, etc.), en articulation à des analyses quantitatives concernant certaines pratiques de classe (part de l'oral et de l'écrit, place des consignes etc.).

Le corpus est constitué sur le mode ethnographique, c'est-à-dire que depuis sept années, nous avons rencontré les différents acteurs partenaires de cette scolarisation à différents niveaux : les écoles qui accueillent des ENA ou les CASNAV (Centre d'accueil et de scolarisation pour les enfants nouvellement arrivés et du voyage) dans les différents quartiers de Nîmes et Montpellier. La cueillette du corpus comprend des entretiens avec des enseignants, en classe d'accueil ou non, des inspecteurs de l'Éducation nationale, des surveillants, des principaux de collèges etc. Les observations de classe et l'étude du matériel utilisé font partie intégrante des données (orales ou écrites). Sous la forme d'observation participante, du corpus de réunions diverses a été récolté (entre enseignants, avec les responsables des CASNAV etc.). L'étude des textes officiels parachève ce travail.

Nous essayons également de développer des liens entre les formations universitaires de français langue étrangère et les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), afin de comprendre, en amont, comment ces formations, ou leur absence, peuvent rejaillir sur l'appropriation du français par les ENA.

Dans cet article, il sera question de résumer rapidement les principaux résultats de nos enquêtes afin de se focaliser sur les propositions d'intervention.

### Résultats prépondérants pour comprendre la raison d'être des interventions

Les résultats de nos enquêtes confirment le rôle prépondérant des représentations dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ces représentations font écho aux discours produits/entendus dans les espaces privés et publics. Les représentations des langues jouent à plein régime dans ces discours, reconduisant l'idée des « marchés linguistiques » (Bourdieu, 1982). Ainsi, les locuteurs vont se déclarer bilingues s'ils parlent anglais et français, mais qu'en est-il de ceux qui connaissent l'arabe et le français ? Qui va se dire ou dire de l'autre qu'il est « migrant » ? Va-t-on utiliser ce mot lorsque l'on est Anglais d'origine, alors même que le statut juridique ne sera pas différent pour un Marocain, un Algérien ? Les enquêtes (Auger, Dalley & Roy, 2007 ; Lorcerie, 2003 ; Varro, 2003) montrent que la représentation de l'étranger est hiérarchisée, les langues en sont elles-mêmes affectées par des assimilations abusives entre personnes, locuteurs et langues. Dans nos enquêtes, le bilinguisme est souvent perçu comme défavorable pour les ENA. Bertucci & Corblin (2004) expliquent, suite à leurs études de terrain dans un collège de l'académie de Versailles, que la situation plurilingue n'est jamais vraiment abordée, ni par les acteurs ni par les apprenants, alors que plus de 50% de ces jeunes vivent une situation plurilingue. Ils semblent donc que les apprenants eux-mêmes s'auto-stigmatisent. Cette situation peut provoquer un « bilinguisme soustractif »

(Morcos, 1989), puisque l'élève se sent obligé d'apprendre le français sans que sa langue maternelle soit valorisée (situation où la langue maternelle de l'individu est minoritaire par rapport à sa langue seconde, qui est celle utilisée dans les milieux de travail et de l'école, dans le commerce et dans tout échange en dehors de la communauté du sujet). Il en découle un désavantage sur le plan du développement cognitif.

Les représentations présentes dans nos enquêtes indiquent une dévalorisation de la langue maternelle de l'enfant par rapport à la langue dominante, socialement plus prestigieuse. Ceci est dommageable, puisque les recherches montrent (Grosjean, 1993) qu'une perception positive de la première langue et de la deuxième langue favorise l'apprentissage des deux langues.

Jim Cummins, chercheur canadien réputé sur cette problématique, rappelle que plus de 150 projets ont été menés depuis les années 1970. Ces études montrent les liens étroits qui existent entre bilinguisme et capacités à transférer des compétences, notamment d'une langue à l'autre, le plurilinguisme accroissant aussi les capacités de conceptualisation en général.

*« Le bilinguisme a une influence positive sur le développement langagier et éducationnel des enfants [...] quand les enfants poursuivent le développement de leurs compétences en deux ou plusieurs langues pendant les premières années de scolarité, ils obtiennent une profonde compréhension de la langue et de comment elle peut être utilisée avec efficacité. Ils ont une plus grande expérience des processus langagiers et ils sont à même, surtout quand ils lisent dans les deux langues, de les comparer, et de confronter comment elles organisent la réalité » (Cummins, 2001 : 17).*

## Propositions de démarches

### Les instructions officielles : des espaces pour le plurilinguisme

Les textes officiels sont ouverts à la possibilité de tirer bénéfices des langues, ou du moins des compétences langagières en présence dans la classe, en tout cas implicitement. En même temps, ces textes officiels mettent en exergue le fait que la maîtrise de la langue est l'objectif à atteindre pour les élèves. G. Vigner (2001) explique que les compétences visées pour les ENA sont l'expression à l'oral, le savoir lire/écrire ainsi que la maîtrise de la langue. Ces buts sont comme « coupés » des précédents, ils ne mettent pas franchement en relation la langue maternelle (LM), les langues apprises antérieurement et le français. Pourtant, les recherches (par exemple O'Malley & Chamot, 1990, les travaux de Cummins) montrent que les langues d'origine ont un impact majeur dans l'apprentissage du français (transferts des compétences, évolution de l'interlangue). Si ces théories et les pratiques correspondantes sont peu présentes dans la classe, on peut faire l'hypothèse d'une confusion entre « maîtrise de la langue (française) » et « maîtrise du langage ». Le socle commun des connaissances et des compétences (2006 : 6) publié par le ministère de l'Éducation nationale ne fait référence qu'à « la maîtrise de la langue française », ainsi :

*« savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité... »*

Mais dans les programmes de 2007 (CNDP), le titre d'un chapitre est « Maîtrise du langage et de la langue française ». On y trouve des compétences à viser au niveau du « langage oral », de la « lecture », « écrire des textes » et « étude de la langue (grammaire) ».

Le langage implique un ensemble de structures, quelles que soient les langues, toutes fonctionnant selon des régularités syntaxique, phonologique... Travailler sur la notion de langage plutôt que sur la notion de langue permet d'inclure davantage les compétences

acquises par l'apprenant dans les différentes langues. Les deux langues ne forment plus « deux tuyaux séparés » comme le disent Heller (1996) et Gajo (2001). Les formateurs prennent alors conscience qu'il n'est pas favorable de construire deux monolinguismes séparés en travaillant uniquement sur une langue spécifique. Ils font ainsi le lien entre deux espaces séparés : l'école et la maison.

### **S'appuyer sur les langues de l'avant**

Pourtant, en sciences du langage, les recherches sur la contiguïté entre langues sont traditionnelles (Walter, 1996). Actuellement, les programmes européens Evlang (Candelier, 2003) ou Eole (Perregaux, Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003) ont également ces objectifs de développer une conscience métalinguistique entre les systèmes linguistiques et leurs usages sociaux, renforçant ainsi une attitude positive face à l'altérité, le but n'étant pas toutefois un apprentissage de ces nouvelles langues.

Si les programmes Evlang et Eole peuvent s'adresser aussi aux ENA, dans la pratique, ils sont très rarement utilisés en classe. De plus, ces activités mettent peu systématiquement en œuvre la langue des enfants. Dans nos propositions, nous utilisons le fait que les ENA connaissent déjà une ou plusieurs langues, à l'oral, parfois aussi à l'écrit. Les ignorer provoque le désarroi, puisqu'ils se basent sur elles pour construire le français. A l'inverse, s'en saisir comme une opportunité pour construire l'autre langue a un effet positif pour l'insertion scolaire et sociale des enfants, comme nous allons le développer ultérieurement. Les enseignants ainsi que les apprenants eux-mêmes stigmatisent moins l'interlangue. Ceci est important, car les malentendus liés à l'interlangue entraînent parfois des violences verbales. Par exemple, dans nos enregistrements (à propos d'un élève arabophone), on peut entendre :

*« X est bête ou quoi// après je ne sais combien d'heures de français il ne sait pas faire la différence entre féminin et masculin ».*

Or, dans ce cas, il s'agit en fait d'une question phonologique et non de genre. L'élève ne fait pas la distinction entre les sons /i/ et /E/ (opposition qui n'existe pas en arabe). Il dit « il » et entend « elle ». Il a très bien compris par ailleurs qu'il s'agit du féminin, comme le montrent d'autres évaluations (à partir d'images par exemple).

En partenariat avec le Centre régional/national de documentation pédagogique (CRDP/CNDP), le CASNAV et le Fonds d'action sociale pour l'intégration et la lutte contre les discriminations du Languedoc-Roussillon, nous avons essayé de proposer des activités de comparaison des langues dans les classes qui accueillent des ENA pour revaloriser la présence des L1 et inciter aux transferts cognitifs, langagiers et communicationnels.

Ces activités de comparaison mises en œuvre pendant un an dans des classes d'ENA du primaire et du secondaire, à tous les niveaux linguistiques et communicationnels (phonétique, prosodique, lexical, syntaxique, discursif, interactionnel, mimo-gestuel, relation à l'espace et au temps, aux valeurs) a fait ensuite l'objet d'un DVD (Auger, 2005), qui sert à la formation de formateurs.

Ainsi, les activités « Comparons nos langues » activent différents processus d'apprentissage essentiels (O'Malley & Chamot, 1990) : métacognitifs, cognitifs et socio-affectifs. Les processus métacognitifs impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, un savoir-apprendre. Bien entendu, un enfant déjà scolarisé sera plus avantageux, car il peut réactiver certaines de ses stratégies d'apprentissage (anticiper, planifier, identifier etc.). Cependant, les activités de comparaison de langues peuvent aussi aider à construire ces compétences, puisque, d'après la littérature, la construction de l'apprentissage est le résultat d'une prise de conscience chez l'élève (Bronckart, 1997 ; Sauvage, 2003).

Les auteurs parlent aussi de processus cognitifs qui renvoient aux interactions avec la matière d'étude, « visibles » dans la manipulation mentale de cette matière à différents stades

(saisie, mémorisation, réemploi), qui peuvent être actualisés dans différents types de tâches, comme la comparaison.

Le dernier type de stratégie, déjà identifié dans les années 1970 par Rubin, concerne la dimension socio-affective. Bien que catégorisés comme faisant partie des processus émotionnels, ceux-ci sont bien d'ordre cognitifs, puisque ce sont les représentations que nous avons des événements, des situations, qui induisent une action ou une réaction (coopération, vérification, clarification). Le tout dépendant de la relation à l'altérité, à la nouveauté, à la tâche.

Observons comment ces principes sont mis en œuvre dans les activités proposées. Par exemple, dans l'activité « syntaxe », séquence de classe<sup>1</sup> enregistrée sur le DVD « Comparons nos langues », on part d'une situation-problème (voir Dumortier & Louis, 2005) pour inciter les apprenants à participer et à atteindre un objectif. Ce questionnement entre les élèves et l'enseignant concerne les processus de négation. Des processus métacognitifs s'enclenchent. Tout le monde, enfants comme adulte, tente d'identifier dans les langues en présence dans la classe la/les marques de la négation. Ils peuvent ensuite anticiper les formes adéquates, les erreurs possibles ou planifier (pour l'enseignant par exemple) les difficultés éventuelles (ainsi, dans de nombreuses langues, à l'écrit, il n'y a qu'un élément simple et non deux pour exprimer la négation).

Les processus cognitifs sont à l'œuvre au cours de ces activités qui permettent aux différents acteurs de manipuler du langage, de procéder par essai-erreur, de mémoriser leurs « trouvailles », de réemployer les connaissances qu'ils viennent de découvrir, de construire. La dimension socio-affective est certainement la spécificité la plus visible dans ces activités, comme en témoignent ces élèves qui ne participent généralement pas en classe mais, qui, lors de ces activités, essaient de parler. Echanger des expériences sur le langage à partir de ses langues croise à la fois les composantes affectives et cognitives.

### **Les formateurs : faire évoluer le regard sur le bi-/plurilinguisme**

Intervenir c'est venir à la rencontre et proposer. Une fois le terrain étudié, il nous a semblé essentiel de suggérer la mise en place d'activités qui pouvaient palier les défauts remarqués (défauts au sens de ce qui manque, fait défaut par rapport à ce qui est déjà là). L'objectif n'est pas de stigmatiser les uns ou les autres (les formateurs qui ne sauraient pas faire, les élèves qui auraient trop de retard, l'institution qui ne mettrait pas en œuvre les moyens nécessaires). Ce phénomène est déjà bien visible dans nos enquêtes où la faute (le manque en fait) est rejetée sur les différents acteurs ou systèmes en raison d'une charge émotionnelle difficile à contenir et du peu d'outils connus (voir Auger, 2006)

Ce type d'activités a donc pour objectifs de modifier le regard sur la question du bi-/plurilinguisme et de faire évoluer les représentations des formateurs et des élèves. L'enseignant est moins découragé, car il voit les élèves actifs, prêts à s'investir et à prendre la parole, notamment ceux qui ne produisent pas encore en français mais peuvent donner en L1 les énoncés sur lesquels on réfléchit. L'enseignant constate qu'on peut s'appuyer sur des connaissances déjà là, que l'élève arrive sans être vierge de toute connaissance. Même s'il n'a jamais été scolarisé antérieurement (ENSA), il a des capacités de transferts potentiels.

Cette démarche introduit en acte l'interculturel, puisque le phénomène est verbalisé. L'enseignant est pivot de cette démarche car il organise les connaissances des élèves pour les amener à la langue de scolarisation. Finalement, le défi est certainement davantage du côté des formateurs que du côté des élèves. En effet, l'enseignant va s'emparer ou non de ce type

---

<sup>1</sup> Classe d'ENA en primaire. Les élèves ont entre 7 et 10 ans et sont arrivés en septembre sans parler/écrire français, la moitié des élèves ont été scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine. Les enfants parlent arabe ou russe. D'autres séquences ont été filmées dans le secondaire.

d'activité et le proposer aux élèves. L'enseignant comprend alors comment se constitue le français que l'élève apprend, et l'apprenant se déculpabilise quant aux erreurs d'interférence qu'il peut commettre. Il peut ainsi dépasser les représentations négatives de son bilinguisme. Il se trouve valorisé par la prise en compte de sa langue, sans que celle-ci devienne pour autant un objectif d'apprentissage. Ce facteur est motivant et aide à l'insertion scolaire et sociale, à différents niveaux.

## **Bénéfices pour l'insertion scolaire et sociale**

Il nous semble que ce type de proposition sert une double tentative d'insertion : spécifique, à l'école et, plus générale, dans la cité.

### **Bénéfices pour l'insertion scolaire**

#### *Intégration dans le groupe-classe par une prise de responsabilité*

Les activités que nous proposons s'inscrivent dans une didactique de la situation-problème. Les apprenants découvrent avec l'enseignant qu'il existe des universaux du langage (syntaxe, système de politesse etc.) et que des transferts de compétences sont possibles. Les situations-problèmes permettent de développer les interactions verbales ainsi que la participation de chacun en tant que participant à la construction de la parole et de la connaissance en classe. Les apprenants sont davantage responsables de leur dire (notamment par rapport aux langues qu'ils pratiquent ou qui sont à construire) et, de fait, trouvent davantage leur place. L'ambiance générale en classe s'en ressent, comme en témoignent les extraits vidéo.

En effet, la résolution d'une véritable tâche à accomplir se révèle être un contexte social tangible qui médiatise (Py, 2000 : 11) les discours et l'apprentissage. Chacun, enfant, adulte, prend conscience que les langues sont un défi pour tous. Ainsi, chacun reconnaît l'effort de l'autre, phénomène qui apaise la tension émotionnelle et modère l'émergence de certaines attitudes négatives comme la moquerie. Reconnaître l'autre qui est dans la même situation que moi, qu'il soit élève ou enseignant évite des atteintes à la face de « l'autre ». On peut mieux comprendre ce phénomène attitudinal si l'on reprend les analyses de L. Mondada et S. Pekarek (2005). Elles ont montré dernièrement le double effet d'auto-structuration et d'hétéro-structuration des langues qui s'effectue lors des interactions verbales (dans des activités d'ORL<sup>2</sup> ou plus globalement de tâche-problèmes). Elles ont exploré la façon dont les « tâches » sont accomplies dans des classes de français langue seconde. Elles insistent sur le caractère situé de l'acquisition en tant que pratique sociale.

*« ...les tâches sont accomplies et organisées collaborativement par les apprenants et les enseignants, créant ainsi des configurations interactionnelles et participatives particulières dans la classe, qui offrent des occasions spécifiques d'apprendre. »*  
(Mondada & Pekarek, 2005 : 475).

Par ailleurs, leurs études interactionnelles montrent que, quel que soit le niveau des apprenants,

*« les instructions de l'enseignant sont constamment redéfinies au fil de l'action et combien, par conséquent, la compétence de l'élève est liée à des compétences plurielles (interactionnelles, institutionnelles, socioculturelles) » (ibid.).*

Dans les séquences « Comparons nos langues », les activités se font dans la co-construction, entre enseignants et élèves, et entre élèves entre eux. Au cours du tournage de cette expérience, on peut en effet remarquer les efforts cognitifs des élèves, mais aussi de

---

<sup>2</sup> Observation réfléchie de la langue

l'enseignant, pour élaborer ensemble une compréhension des différents systèmes linguistiques en classe.

#### *Développer les connaissances métalinguistiques*

Dans certains extraits du DVD, les enfants sont interviewés sur les activités de comparaison des langues neuf mois après les avoir pratiquées. Les enfants disent qu'ils ont un avantage pour l'acquisition des langues (par exemple l'espagnol qui est proposé en primaire dans leur établissement) car ils ont « compris la technique pour apprendre les langues ». Cette technicité exprimée est relative au développement d'une habileté à transférer des connaissances d'un idiome à l'autre. Comme le dit Cummins dans de nombreux articles (par exemple en 2001), les enfants ont appris à coller une structure de surface sur une compétence intellectuelle (par exemple donner l'heure, se présenter...) utiles au développement des compétences spécifiquement académiques (distinguer idées principales et détails accessoires dans une histoire, relation de cause à effet...) et ceci, quelles que soient les langues.

En somme, cette articulation entre LM et LE est bienvenue. Elle permet de s'éveiller aux langues, de comprendre, de produire et également de réveiller la possibilité, chez les ENA, d'opérer des transferts cognitifs, langagiers et communicationnels.

#### *Propositions en prolongement des Instructions Officielles (IO) et de l'Observation Réfléchie de la Langue (ORL)*

Ces pratiques s'inscrivent en droite ligne des Instructions Officielles (IO) sur l'observation réfléchie de la langue. Cette pratique fait son apparition dans les programmes officiels de l'école primaire en 2002<sup>3</sup>. L'enseignant consacre à l'O.R.L. deux heures par semaine (trois à partir de 2007) autour de quatre grands types d'activités : la conjugaison, la syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe. Les activités d'O.R.L. visent essentiellement à développer la réflexion métalinguistique à propos des aspects formels des phrases et des textes. Il nous semble que la réflexion sur une seule langue ne permet pas d'activer efficacement les principes de la didactique interculturelle qui prône la comparaison, le regard croisé (Zarate, 1993) pour une meilleure décentration, relativisation, en somme objectivation (Debyser, 1981 ; Porcher 1995) de ce qu'est le langage plutôt que la langue, si souvent sous l'emprise des représentations. Goethe ne dit-il pas : « celui qui ne connaît pas de langues étrangères ne connaît pas la sienne » ?

C'est dans le jeu des confrontations avec l'altérité qui met en perspective la LM que cette conscience méta a le plus de chance de se mettre en place au-delà d'un travail plus strictement liés aux interférences.

#### *Les potentialités intégratives des différentes langues en classes*

Une fois dépassée la représentation de la L1 comme un danger et, qu'à l'inverse, les langues connues sont utilisées comme une ressource dans la classe pour activer une conscience méta et des transferts linguistiques et communicationnels en suivant les recherches de Py & Porquier (2004) et Castellotti (2001), il est possible de faire une place à la L1 pour poursuivre et comprendre la conversation. En effet, interdire des langues autres que la langue scolaire dans le cadre de la classe entrave toute opportunité de s'intercomprendre dans certains cas, alors qu'il serait si simple, comme le préconise le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), d'accepter (selon des moments à définir) que le locuteur X s'exprime parfois dans sa langue X1 et le locuteur Y lui réponde également dans sa langue Y1 (cette possibilité ne fonctionnant que si X et Y ont une compétence de compréhension

<sup>3</sup> En 2007, le chapitre autonome « O.R.L. » est renommé « Etude de la langue » et constitue un paragraphe dans le chapitre (déjà existant en 2002) : « Maîtrise du langage et de la langue française ».



dans la langue de l'autre). Laisser à chacun la chance de s'exprimer dans sa langue permet, notamment en cas d'impasse communicationnelle, de réduire le stress lié à ces situations d'incompréhension qui tournent parfois aux malentendus (voir Auger, à paraître).

#### *S'insérer en classe d'accueil ou en classe ordinaire quand on est ENA ou non*

Dans les classes, au-delà des ENA qui rejoignent ces structures, il existe de nombreux enfants qui, sans être enfant de migrants de la première génération, peuvent parler d'autres langues ou pratiquer d'autres formes langagières du français. Ces élèves peuvent donc entrer favorablement dans ces activités, se sentir valorisés et opérer des transferts de divers ordres comme ceux décrits ci-dessus. Mais l'intérêt est également majeur pour les enfants monolingues francophones. D'une part, le fait d'accepter dans la classe d'autres langues ou formes langagières permet aux élèves monolingues de pouvoir relativiser leur système linguistique, de prendre conscience des variations intralectales. Ainsi, ils comprennent mieux ce qu'est le langage. D'autre part, cela aidera les enfants à mieux vivre dans notre société multiculturelle. Cela facilitera également leur relationnel et leur insertion, que ce soit en classe ou au-dehors. En effet, si les élèves sont proches dans leur famille de la norme attendue de l'école, il existe un danger pour eux d'entrer dans la catégorie que Boris Cyrulnik appelle « *l'aristocratie des minables* » : ceux qui font partie du groupe dominant et stigmatisent tout autre groupe.

#### *Le partenariat avec les parents*

Dernier point, à cheval entre l'insertion scolaire et sociale, celui de la place des parents de ces publics migrants. La France n'a pas une tradition d'insertion des parents dans l'école, à fortiori si ces parents se sentent en insécurité linguistique et sociale, il ne sera pas facile de les insérer dans le projet scolaire. Pourtant, ce serait un axe à renforcer et l'insertion est facilitée quand les parents sont impliqués. On pense par exemple aux activités menées autour de lectures de contes par les parents en langue maternelle au Canada (Naqvi, 2007) ou en France par exemple avec les mamans gitanes de Béziers (mémoires de masters de nos étudiants à l'université Montpellier III).

Le fait que la LM occupe une place, notamment au travers des activités de comparaison, ne laisse pas les parents indifférents. A la suite des expérimentations de « comparons nos langues », certains parents font des remarques de divers types mais tous s'impliquent. Certains sont heureux de se voir reconnus par le biais de leurs langues et de leur plurilinguisme. Ils se sentent ensuite plus assurés lorsqu'ils entrent en contact avec le personnel scolaire. D'autres sont plus réticents car, comme beaucoup de locuteurs qui ne connaissent pas la problématique de la didactique des langues, ils ont l'impression que la présence de la LM va entraver l'apprentissage du français. Ils souhaitent « jouer la carte de l'intégration rapide » en faisant abstraction des connaissances passées, ce qui est un non-sens linguistique mais souvent inconnu du grand public. D'autres encore ont des attitudes puristes. L'enfant utilise des mots du dialectal ou mélange des registres de langues de la LM selon leurs dires. De nouveau, quelles que soient les langues parlées, la question du mélange, du purisme existe. La peur du métissage, de « l'impur » selon les locuteurs est un phénomène banal, bien décrit par Blanchet (2000), Houdebine (1997) mais qui reste néanmoins entravant pour les activités de transferts de connaissance. Le poids des représentations, de nouveau, est fort et peut gêner le développement d'autres attitudes, d'autres types de pistes pédagogiques.

Quelles que soient les réactions, l'objectif est atteint dans le sens où les parents sont plus présents, ils se manifestent davantage et peuvent ainsi entrer en interaction avec le système scolaire et le personnel qui peut alors expliquer le sens de sa démarche.

## Bénéfices pour l'insertion sociale

### *Encourager le développement de la LM à la maison*

On voit déjà que ces activités menées à l'école ne sont pas sans impact sur le « dehors ». En même temps, cette démarche vise à encourager la pratique de la langue maternelle car, comme le dit J. Cummins (2001), les enfants qui commencent leur scolarité avec une base solide dans leur langue maternelle, développent de plus grandes capacités en L2. Il ne s'agit pas non plus de considérer que les transferts fonctionnent seulement si l'enfant sait lire/écrire en L1. Les élèves NSA (non scolarisés antérieurement) peuvent aussi s'appuyer sur la LM. En effet, quand les parents racontent des histoires ou discutent avec eux, vocabulaire et notions dans la LM se développent, ce qui favorisera l'entrée dans la L2 (Cummins, 2001). En même temps, on évite la stigmatisation des pratiques de la maison, phénomène qui a des conséquences positives sur l'élève en tant que personne. Moins stigmatisé, tirant parti de ses expériences, ses vécus, de sa multi-dimensionnalité (Morin, 1990) en tant qu'être humain, son insertion dans la vie sociale n'en sera que davantage facilitée.

### *« De l'école » de la maison à celle de son quartier*

Il s'agit donc de rappeler à tous les acteurs que la compétence dans les deux langues est reliée et interdépendante. Le savoir et les compétences des enfants sont transférés de leur LM à la langue utilisée à l'école et vice-versa. Alors que les études sur l'impact de la L2 sur la L1<sup>4</sup> se multiplient, encore peu d'expériences portent sur le développement de la LM chez les ENA. Tous les efforts sont centrés sur l'acquisition rapide du FLS alors que la clé semble se trouver ailleurs, dans le lien entre les langues.

Cette prise de conscience est un enjeu majeur pour l'insertion sociale des enfants. Car Cummins (2001 : 18) explique que si « ...au contraire, les enfants sont encouragés à abandonner leur LM son développement s'arrête, s'atrophie ; cela mine la base conceptuelle et personnelle de l'enfant ». Ils perdent alors très vite leur LM (en 2-3 ans selon les études), ils répondent davantage en LE avec leurs parents (en production) et conversent le plus souvent intégralement (réception et production) avec les frères-sœurs dans cette nouvelle langue afin, souvent, de ne pas être stigmatisés et de jouer « la carte de l'intégration » au maximum. Mais on arrive alors parfois à ces situations bien connues d'auto-haine, de manque d'estime de soi couramment décrits par les sociolinguistes (Blanchet, 2000 ; Boyer, 1996) qui s'intéressent aux situations diglossiques.

## Conclusions

Une question reste posée. Est-ce que la société et l'école sont prêtes à reconnaître l'hétérogénéité des personnes et des parcours ? Prêtes à prendre conscience que l'on ne peut proposer des modèles d'intervention sans préalablement comprendre le système dans lequel on se trouve, que l'on peut s'inspirer des recherches et espérer leur introduction, leur mise en pratique ?

C'est bien là toute la question des propositions d'interventions, qui n'est pas, loin sans faut, le dernier maillon de la chaîne. Car le processus est « circulaire » comme l'explique Edgar Morin (1990). Il s'agit maintenant de voir comment les acteurs s'emparent ou non de ces pratiques, ce que nous faisons actuellement. Car ces pratiques peuvent choquer les

---

<sup>4</sup> Voir par exemple le thème de la journée de l'Association Française de Linguistique Appliquée (AFLA) à l'automne 2006 coordonnée par C. Corblin et J. Sauvage : enseignement d'une langue étrangère et impacts sur la langue maternelle.

acteurs. Ainsi, les activités « comparons nos langues » montre que l'enseignant peut hésiter, tâtonner, qu'il devient davantage organisateur et co-constructeur, avec les élèves, des connaissances sur la langue, les langues, le langage. Il peut ne pas être prêt. Ces propositions de pratiques jouent forcément sur les représentations et vont permettre ou non la mise en place de nouvelles activités qui entraîneront de nouvelles représentations. Ce schéma que l'on nomme boucle réflexive, remonte vers le chercheur, repart vers le terrain et ainsi de suite.

Avec quelques collègues, notamment canadiens (Auger, Dalley & Roy, 2007) qui proposent également des démarches didactiques, nous nous inscrivons dans ce que nous appelons une « sociolinguistique du changement », qui fait appel à une approche ethnographique du terrain et se réfère à la description, à l'analyse des relations de pouvoir à travers les pratiques langagières. Suite à l'analyse, cette sociolinguistique élabore et propose des solutions aux différents thèmes explorés dans l'optique d'une plus grande inclusion de tous. De plus, elle s'engage dans un dialogue avec les acteurs sur le terrain et objective le processus de changement. Quelles seraient donc les actions possibles en vue du changement dans le sens d'une plus grande inclusion à l'école ? Le changement évoqué consiste en une transformation ou variation et non une substitution de représentations ou de pratiques les unes par les autres (ce qui serait par trop impositif). Il s'agit d'une transformation davantage qualitative que quantitative, d'une variation au sens où il est question d'une modification spécifique qui tient compte de la connaissance sociolinguistique. Et c'est en cela, nous tentons de prendre part de façon active, efficace et consciente à « la réflexivité institutionnelle » (Giddens, 1991).

## Bibliographie

- ARISTOTE (édition 2004), *Politiques*, I, 2-3, Nathan, Paris.
- AUGER N., 2004, « La discussion comme moyen de construire et se construire pour des Enfants Nouvellement Arrivés », *La discussion*, colloque du CERFEE, université Montpellier III, IUFM Montpellier, juin 2003, publié sous forme de CD-rom.
- AUGER N., 2005a, *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement*, CNDP, publié sous forme de DVD (accompagné d'un guide pédagogique).
- AUGER N., 2005b, « Des malentendus constructifs en didactique des langues-cultures », dans G. Bacha, G. Laroux, A. Séoud (dirs.), *Actes du colloque Le malentendu*, Presses Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse (Tunisie), pp. 285-292.
- AUGER N., 2006, « Les approches interculturelles : un contrepoids possible aux représentations xénophobes », dans C. Voulgaridis (dir.), *Enseigner le français à l'heure actuelle, enjeux et perspectives*, Etats généraux de la francophonie, actes du 5e Congrès Panhellénique des professeurs de français (Athènes, 2-5 décembre 2004), pp. 179-191.
- AUGER N., DALLEY P., ROY S., 2007, « Stéréotypes et stéréotypages du bilinguisme en classe de français langue seconde et minoritaire », dans H. Boyer (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, tome 3, actes du colloque *Le stéréotype, Education, école, didactique*, actes du colloque de Montpellier, juin 2006, Paris, L'Harmattan, pp. 25-36.
- BERTUCCI M.-M., CORBLIN C. (éds.), 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie*, PUR, Rennes.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris Fayard.

- BOUTET J., 1994, *Construire le sens*, Neuchâtel, Peter Lang.
- BOYER H. (dir.) 1996, *Sociolinguistique, territoire et objets*, Genève, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P., 1997, *Pour un interactionnisme socio-discursif*, Genève, Delachaux & Niestlé.
- CANDELIER M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles.
- CASTELLOTTI, V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé international, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- CUMMINS J., 2000, *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CUMMINS J., 2001, « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum*, 19, pp. 15-21.
- DEBYSER F., 1981, « Lectures de civilisations », dans Beacco J.-C., Lieutaud S., *Mœurs et mythes. Lecture des civilisations et documents authentiques écrits*, Hachette / Paris, Larousse, pp. 9-21.
- DUMORTIER, J.-L., LOUIS, V. (dirs.), 2006, n° spécial « Les tâches-problèmes en didactique des langues vivantes », *Le Langage et L'Homme*, XXXXI.1.
- GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interactions en classe*, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL.
- GIDDENS A., 1991, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford University Press.
- GROSJEAN F., 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition », *Tranel*, 19, pp. 13-41.
- HELLER, M., 1996, « L'école et la construction de la norme en milieu bilingue », *Aile*, 8, pp. 71-93.
- HELLER M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, coll. LAL, Paris, Didier.
- HOUEBINE A.-M. 1997, « Théorie de l'imaginaire linguistique », dans Moreau M.-L. (coord.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Bruxelles, Mardaga, pp. 165-167.
- LORCERIE F., 2003, *L'école et le défi ethnique, éducation et intégration*, Paris, INRP, coll. Actions sociales / Confrontations, ESF.
- MEN, 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris, CNDP.
- MEN, 2006a, *Le socle commun des connaissances*, Paris, CNDP.
- MEN, 2006b, *Le socle commun des connaissances et des compétences*, Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.
- MEN, 2007, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris, CNDP.
- MONDADA L., PEKAREK S., 2005, « Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom », *Modern language*, pp. 461-490.
- MORCOS G. (dir.), 1989, *Bilinguisme et enseignement du français*, Montréal, le Méridien.
- MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- MORIN E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- NAQVI R., 2007, « Créer des liens en littératies multiples : un moyen d'accélérer l'intégration des enfants immigrés », dans Archibald J., Chiss J.-L. (éds.), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris, L'Harmattan, pp. 363-379.
- O'MALEY, J.-M., CHAMOT A.-U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.

- PERREGAUX C., GOUMOËNS C., JEANNOT D., DE PIETRO J.-F., 2003, *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, SG/CIIP.
- PORCHER, L., 1995, *Le Français Langue Etrangère, Emergence d'une discipline*, Paris, Hachette.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier-CREDIF, collection Essais.
- PY, B., 2000, « Préface », dans Gajo, L., Mondada, L., *Interactions et acquisitions en contexte*, Editions Universitaires Fribourg, p. 11.
- RUBIN J., 1981, « The study of cognitive processes in second language learning », *Applied Linguistics*, 1, pp. 117-131.
- SAUVAGE J., 2003, *L'Enfant et le langage, Approche dynamique et développementale*, L'Harmattan, Paris.
- VARRO, G., 2003, « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », VEI © SCEREN – CNDP, <http://www.cndp.fr/revueVEI/83/MigFo83-3.htm>.
- VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, coll. Didactique des langues étrangère, Clé international, Paris.
- WALTER H., 1996, *L'Aventure des langues en occident*, Paris, Le Livre de Poche.
- ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-CREDIF, collection Essais.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction :** Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

**Conseiller scientifique :** Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef :** Claude Caitucoli.

**Comité scientifique :** Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro :** Françoise Armand, Université de Montréal ; Philippe Blanchet, Université de Rennes 2 ; Jean-Louis Chiss, Université Paris 3 ; Jean-Michel Eloy, Université de Picardie ; Jürgen Erfurt, Université de Francfort ; Laurent Gajo, Université de Genève ; Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg ; Martine Marquillo-Larruy, Université de Poitiers.

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425