

LANGUE(S) ET INTÉGRATION SCOLAIRE

PRÉSENTATION

Lucile CADET

Jean-Marc MANGIANTE

& Isabelle LABORDE-MILAA

« Dans ces années-là, l'approche de la langue était par principe mécanique... Elle exigeait de s'arracher à son monde pour se transporter dans un monde sur lequel on n'avait guère de prise, mais à quel prix : celui de l'anéantissement de la mémoire et de l'aplatissement de l'âme... »

Appelfeld, A. (2004), *Histoire d'une vie*, Éd. de l'Olivier

Le terme *intégration* fait l'objet depuis longtemps de polémiques et de débats autour des questions d'immigration, d'identité et de communautarisme. Il apparaît encore davantage au cœur de l'actualité sociopolitique dans le contexte actuel d'une mobilité sociale, professionnelle, scolaire et universitaire à la fois étendue géographiquement et diversifiée. C'est plus particulièrement à la question de l'intégration scolaire des enfants allophones que ce numéro a choisi de s'intéresser. Qu'ils soient nés en France, dans un domaine d'outre-mer (DOM), une collectivité d'outre-mer (COM) ou un pays d'outre-mer (POM)¹ ou qu'ils se trouvent, pour des raisons diverses, en situation de migration – regroupement familial, mineur isolé, enfants adoptés par exemple... –, les profils, les histoires, les langues, les situations socioéconomiques et culturelles des enfants allophones, sont différents². Tous répondent cependant de la même obligation scolaire. Tous se rejoignent également autour d'un trait commun. En effet, comme le soulignent tous les spécialistes du plurilinguisme, les enfants allophones sont des individus riches d'une ou de plusieurs langue(s)-culture(s) et cette richesse sert de pilier à la structuration de leurs apprentissages. L'intégration scolaire des élèves allophones se situe alors aux confluent de nombreuses problématiques. Elle interroge d'abord notre système éducatif

1. DOM : Guadeloupe, Guyane, La Réunion, Martinique, COM : Mayotte, Polynésie française, Saint-Pierre-et-Miquelon, Wallis et Futuna, POM : Nouvelle-Calédonie.

2. Ainsi, Marion De Dominicis (« Voyage au pays des mots dans une cité francilienne. Atelier d'écriture à visée littéraire et de traduction » dans M. Molinié (dir.), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 2006 : 18-30) évoque les élèves qui participent à son atelier : « Brassage [...] des langues d'origine, brassage des vagues migratoires représentées : certains enfants migrants étaient arrivés très récemment, d'autres étaient nés en France et leurs parents avaient pu vivre leur migration tout en restant non francophones, d'autres élèves encore avaient migré eux-mêmes à un âge plus précoce et avaient, entretemps, acquis le français. » (p. 20)

dans sa capacité à donner à tous les élèves les conditions de la réussite et à assurer la transmission des valeurs de la République française dont il est la courroie. Sa qualité intrinsèque ne réside-t-elle pas en grande partie dans sa faculté d'intégrer des élèves issus de systèmes de valeurs culturelles et éducatives étrangères et diverses ? Dans ses facultés d'adaptation dans la mise en place de dispositifs d'accueil innovants pour que ces élèves allophones rejoignent la communauté scolaire ? L'intégration scolaire relève aussi d'un processus complexe d'acculturation (possibilité de perte progressive de la culture d'origine) et d'inculturation (assimilation plus ou moins rapide de la culture d'accueil) qui renvoie à la question de l'altérité, de notre rapport à l'autre, de ce qu'il apporte et retranche. L'élève allophone est porteur et dépositaire d'une culture exogène dont il n'est pas conscient et qui participe nécessairement de son cheminement intégratif. Doit-on accompagner ce processus par lequel l'élève allophone est à la fois médiateur de sa culture d'origine auprès de l'institution scolaire et récepteur de la culture d'accueil ? Enfin, l'intégration scolaire renvoie à un questionnement didactique par lequel l'institution est ballottée entre la tentation de plaquer son modèle pédagogique dominant (une même méthodologie pour tous et des cours de soutien individualisés), la volonté d'appliquer une démarche inspirée du FLE³ (un français langue de scolarisation aux contours souvent flous) et le sentiment qu'il faut peut-être créer de nouveaux outils, de nouvelles méthodes tenant compte de la spécificité de ce contexte d'enseignement particulier. Ces choix didactiques et institutionnels ont souvent varié selon les périodes et les politiques éducatives menées. Ils posent encore la question de la formation des enseignants, de leur préparation à affronter des situations pédagogiques complexes qui sont pourtant les plus fréquentes pour les jeunes enseignants au cours de leur début de carrière dans les banlieues des grandes agglomérations, notamment. La gestion d'une classe comprenant jusqu'à une dizaine de nationalités différentes, une forte hétérogénéité culturelle et linguistique, fait-elle réellement l'objet d'un module de formation initiale (voire continue) sous l'angle de l'intégration scolaire avec des références aux questions interculturelles évoquées plus haut ? Dans quelle mesure et selon quelles modalités, les notions de FLE, FLS, FOS⁴ doivent-elles être enseignées dans les programmes de formation des enseignants ?

Le volume s'inscrit dans la lignée du numéro 158 de notre revue, *Enseigner les langues d'origine* (2007), dirigé par M.-M. Bertucci et C. Corblin, qui posait déjà la question de l'intégration scolaire des enfants migrants à travers la problématique spécifique de l'enseignement des langues-cultures d'origine (ELCO). Le présent numéro propose de d'ouvrir la réflexion à d'autres dimensions. Pour cela, il réunit les contributions de didacticiens et de chercheurs confrontés dans leur parcours professionnel passé et présent à ces contextes politiques, institutionnels, didactiques et pédagogiques complexes qui participent à la construction du concept d'intégration scolaire afin non seulement de brosser un état des lieux

3. Français langue étrangère.

4. Français langue seconde ; français sur objectifs spécifiques.

mais aussi de nourrir la réflexion sur ces composantes institutionnelles, culturelles et didactiques, et d'ouvrir des voies à explorer demain.

Parmi celles-ci figure la question de l'accueil des enfants allophones nouvellement arrivés en France (ENAF) en milieu scolaire. Les différentes pistes de l'intégration scolaire, souvent explorées dans une certaine confusion pour les familles et les enseignants, nécessitent une clarification assurée dans l'article de Marie-Ange Dat et Nathalie Spanghero-Gaillard qui établit un état des lieux des dispositifs existants. Éva Lemaire élargit, quant à elle, la question de l'accueil des élèves allophones à l'intégration scolaire et socioprofessionnelle des mineurs étrangers isolés.

C'est à travers la question de la politique du plurilinguisme et de son rapport à l'intégration que se poursuit la réflexion. Le sujet a fait l'objet de polémique en réaction notamment à un projet de loi récent évoqué par Valelia Muni Toke. Son article revient en effet sur les actions menées par les spécialistes de la question du plurilinguisme contre un discours politique posant un rapport de causes à effets entre bilinguisme précoce et délinquance. Nathalie Auger ouvre, quant à elle, sur la politique européenne menée en matière de plurilinguisme et de prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en contexte scolaire. À ces questions s'ajoute celle de la prise en compte de la culture d'origine des élèves allophones et de son influence dans l'intégration scolaire. Véronique Fillol traite cette question au sein du contexte particulier de la langue d'enseignement en Nouvelle Calédonie tandis que Thao Tran-Minh tente de mettre au jour la façon dont les enfants allophones nés en France (EANF) perçoivent leur langue culture d'origine, entre transmission et enseignement.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la gestion de l'accueil et de l'intégration scolaire des enfants allophones décrite dans sa composante institutionnelle et politique, qu'elle concerne sa place dans des dispositifs d'accueil ou ses aspects interculturels, pose la question des choix didactiques et méthodologiques à effectuer.

Dans la dernière partie consacrée aux outils et à la formation des enseignants, Jean-Pierre Cuq et Fatima Davin comparent et mettent en perspective les apports respectifs du FLS et du FOS afin de dégager une sorte de « didactique de la langue de l'intégration ». Fatima Davin et Manuela Ferreira Pinto complètent et précisent cette réflexion en présentant le manuel *Entrée en Matière*, dont elles sont les auteures, et qui propose une progression allant du FLE au FLM⁵ en passant par le FLS selon les étapes suivies par les ENA⁶ durant leur évolution linguistique. Pour finir, Andrea Young et Latisia Mary rendent compte d'une formation proposée aux professeurs des écoles en formation initiale à l'IUFM d'Alsace, pour les préparer à la prise en compte de la diversité linguistique dans leurs classes.

5. Français langue maternelle.

6. ENA ou ENAF : élèves nouvellement arrivés en France.

En postface, Véronique Castellotti établit la synthèse des réflexions et ouvre la problématique vers des pistes de prise en charge de la diversité linguistique et culturelle des enfants allophones au sein de dispositifs d'accueil à repenser pour assurer leur intégration et leur réussite scolaire.

Remerciements

Un grand merci aux membres du comité de lecture et du comité scientifique, M.-M. Bertucci, M.-F. Bishop, P. Bruno, M. Butlen, J.-L. Chiss, C. Corblin, M.-L. Elalouf, B. Étienne, J. Jordy, A. Le Fustec, M.-A. Paveau, M.-C. Penloup, I. Psychéran, C. Polzin-Haumann, A. Portelette, P. Sivan et F. Tourigny, pour les relectures attentives qu'ils ont faites des articles dans leur phase d'élaboration. Nous tenons à remercier tout particulièrement Véronique Castellotti pour la relecture de l'ensemble des contributions et l'analyse fine qu'elle en propose dans la postface du numéro.

Lucile CADET
Jean-Marc MANGIANTE
& Isabelle LABORDE-MILAA