

Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école

Compte rendu de Daniel Coste, juin 2020

La scolarisation des enfants de migrants a été l'objet de travaux et de publications multiples en France depuis des décennies. Avec cette double impression qu'il y a là un ensemble de questions particulièrement sensibles et qu'on n'en finit pas de les remettre sur (ou, paradoxalement, sous) le tapis. C'est, bien sûr, que cette population longtemps considérée comme à la marge du système éducatif, interroge ce dernier et en révèle bien des dysfonctionnements ou, à l'inverse, des fonctionnements trop bien établis pour ne pas contribuer à l'exclusion de fait d'enfants perçus comme non seulement allophones mais aussi allogènes.

L'ouvrage qu'ont dirigé Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui et Fatima Chnane-Davin ne vient pas simplement s'ajouter à une longue liste. Il arrive au bon moment et marque, dans la diversité des contributions qui le composent, une étape d'importance. Il a pour origine le projet Evascol, financé par le Défenseur des droits et portant sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Le projet a, entre autres résultats, nourri un colloque qui s'est tenu à l'Inshea. Et c'est bien la manière dont les enfants de langues autres sont inclus dans l'école qui apparaît comme objet central pour la quinzaine d'articles, l'introduction et la conclusion de ce recueil de 300 pages rassemblant vingt-quatre chercheurs.

En France, la politique officielle de l'institution scolaire a fait de l'inclusion le maître mot, là où les balancements et les débats entre insertion, intégration, assimilation des migrants au niveau sociétal en venaient à bloquer toutes les issues aux problèmes rencontrés dans le cadre scolaire. Dans cette dynamique redéfinie, le titre même de l'ouvrage inscrit trois déplacements et interroge les conditions de leur articulation : l'inclusion comme affichage volontariste, l'allophonie comme dimension incontournable, les enfants migrants comme acteurs en mouvement (et non plus comme « enfants de migrants non francophones »). En clair, une des questions majeures qui se posent est de déterminer quels effets empiriques, institutionnels, conceptuels peuvent avoir des recatégorisations posées comme « positivantes », s'agissant d'observer, d'analyser, de réfléchir, mais aussi de didactiser ce qui est officiellement présenté par l'institution, tout comme par d'autres parties prenantes, comme une nouvelle manière de voir et de faire.

Deux grands ensembles de textes ordonnent le volume. Le premier met en regard les dispositifs d'inclusion et la situation des enseignants. Le second porte sur l'apprentissage et l'acquisition et revient aussi sur certains des concepts mis en œuvre. C'est la grande variété des approches qui caractérise le traitement des questions. On apprécie la pluralité des disciplines représentées par les auteurs : sociologie, sciences de l'éducation, sciences du langage, didactique des disciplines (langues avant tout mais aussi mathématiques). La diversité des contextes nationaux et régionaux mobilisés autorise des comparaisons entre les expériences françaises, canadiennes, espagnoles, basques et catalanes, suédoises. Il importe aussi de souligner non seulement que les équipes de recherche représentées sont particulièrement nombreuses et relèvent de champs disciplinaires différents, mais aussi que les contributions

Il est impossible de rendre compte dans un bref espace de la richesse des apports et de la diversité des angles d'observation et d'interprétation. L'introduction analytique présentée par les trois responsables (Mendonça Dias, Azaoui, Chnane-Davin) le fait excellentement ainsi que, d'une autre manière, la conclusion plus prospective, due à Simona Tersigni. On ne retiendra ici que quelques impressions et questionnements de lecture.

Quant aux politiques éducatives et quels que soient les contextes, l'histoire est marquée par des « tâtonnements », tels que ceux, s'agissant de la France, pointés par Maïtena Armagnague, dans les orientations, les désignations, les dispositifs mis en place. La perspective historique et sociologique retenue permet de mettre en évidence, dans la confrontation/combinaison actuelle entre « besoins éducatifs particuliers » et inclusion, des évolutions des modèles scolaires et sociaux dont le traitement des enfants migrants est un des révélateurs.

De CLIN (« classe d'initiation ») en CLA (« classe d'accueil ») en CRI (« cours de rattrapage intégré ») en UPE2A (« Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants »), l'institution scolaire ne fait pas toujours dans la simplicité et éviter ou réduire l'exclusion suppose des médiations organisationnelles qui d'abord séparent, traitent à part, peinent à assurer des transitions fluides et des inclusions fusionnelles. L'inclusion, même « réussie » peut encore souvent s'entendre et se vivre au sens que prend le terme dans des domaines techniques, comme la métallurgie ou, par exemple et selon le Larousse, la verrerie : « Hétérogénéité due à la présence d'un corps étranger dans le verre ». Et l'opacité aliénante d'un sigle comme UPE2A trahit la part d'irréductible qui demeure dans les représentations, dans les perceptions et dans les expériences vécues, tant celles des élèves que celles des enseignants et, d'autre manière, celles des familles, quelles que soient par ailleurs les évolutions favorables enregistrées dans les textes et mises en œuvre dans les pratiques. Il y a un malaise à nommer « les besoins éducatifs particuliers » (France), les « offres de service » de l'institution (Diane Querrien, Canada), les « mesures spéciales de soutien » (Helen Avery, Suède) dans leur rapport à l'enseignement. Et reste la conscience aiguë de la tension entre le projet inclusif et la difficulté à réduire « la brèche linguistique et académique entre les élèves natifs et les élèves immigrants » (Felix Etxeberria *et al.*, Espagne).

La force de ces contributions est que, par-delà le diagnostic lucide et parfois sévère qu'elles portent, elles ont aussi des ouvertures propositionnelles, des leçons à tirer des errements ou « tâtonnements » constatés. C'est aussi que, dans leur comparaison, les expériences faites dans des contextes fort différents quant à leur rapport historique et démographique à l'immigration sont de nature à stimuler la réflexion et à suggérer des pistes.

Trois chapitres du volume font porter l'attention sur les enseignants et sur le décalage entre les représentations du métier qu'ils peuvent avoir, induites notamment par la formation qu'ils ont reçue, et les pratiques qu'ils doivent mettre en œuvre au contact des élèves allophones (Isabelle Rigoni), élèves dont les parcours individuels et les familles singulières sont aussi à prendre en compte alors qu'on n'y a guère été préparé. Dans nombre de situations de grande précarité sociale, telle celle d'enfants de la communauté rom vivant dans des bidonvilles, la motivation et le « désir didactique » (Brahim Azaoui) des enseignants s'accompagnent, à l'épreuve, d'une souffrance d'autant plus éprouvée qu'ils se sentent démunis, conscients non seulement du poids de l'environnement social mais aussi de la faible incidence de leur action pédagogique. Malaise qui peut aboutir à un *turn over* plus rapide des intervenants ou, au mieux, à des interventions en binôme. Pour autant, si on prend au sérieux les directives officielles vers une école inclusive, il y a matière à penser des contenus et des modes de formation initiale ou continue des enseignants où une place plus importante soit faite à ce qu'implique de telles orientations (Mendonça Dias, Azaoui, Chnane-Davin).

Dans sa deuxième partie, l'ouvrage propose d'abord trois chapitres à forte charge didactique où, sous diverses perspectives, les éléments d'une didactique inclusive à dimension plurilingue sont présentés et discutés à partir d'options théoriques et d'expériences ou d'enquêtes de terrain (Sofia Stratilaki-Klein et Claudine Nicolas), en interrogeant la pertinence et l'apport de la notion très circulante de *translanguaging* (Véronique Miguel Addisu) ou en déployant différentes formes et

niveaux d'inclusion à didactiser : inclusion linguistique, inclusion langagière, inclusion culturelle, inclusion sociale (Nathalie Auger).

C'est dans le contexte des dispositifs UPE2A que trois contributions, issues notamment du projet Evascol, reviennent sur l'appropriation de la langue seconde de scolarisation qu'est le français et sur la construction des connaissances dans cette langue. Pour souligner qu'à la fin de l'année prévue l'hétérogénéité interne de la classe reste grande et que les passages en classe « ordinaire » s'opèrent de ce fait dans des conditions quelque peu aléatoires (Catherine Mendonça Dias) ou pour mettre en évidence le type de connaissances linguistiques spécifiques requises par les apprentissages de mathématiques (Karine Million-Fauré) ou encore, dans une recherche sur les gestes professionnels, pour analyser les pratiques multimodales dans l'étayage de conceptualisations grammaticales (Marie-Odile Hidden, Malory Leclère et Laura Uribe).

Les situations d'allophonie et d'alloglossie dans l'école retiennent l'attention de Karima Gouaïch et Fatima Chnane-Davin qui observent les pratiques d'enseignants d'UPE2A et celles d'enseignants ayant des élèves alloglottes (nés en France et dont le français est partie de leur répertoire plurilingue). Et elles retrouvent dans le traitement pédagogique les marques d'une hiérarchisation des langues fortement inscrite dans la société et les idéologies linguistiques dominantes. Ces formes de discrimination adossées à une longue histoire où l'héritage colonial tient un rôle est à rapprocher du traitement réservé aux langues régionales par un pouvoir central faisant du français le seul vecteur linguistique de l'unité nationale (Pierre Escudé) aux dépens d'une pluralité à penser non comme un obstacle mais comme un atout pour les apprentissages scolaires et la cohésion sociale.

Sous un angle et un positionnement certes bien différents, cette mise en perspective historique reboucle les analyses initiales développées par Maïtena Armagnague et clôt la série des « chapitres » de l'ouvrage. « Chapitres » en effet car il y a bien là non une juxtaposition d'articles mais un parcours ordonné et cohérent proposé aux lecteurs, quelle que soit par ailleurs la diversité des voix et des approches.

C'est aussi ce que permet de rassembler la conclusion, déjà mentionnée, de Simona Tersigni qui souligne « l'audace intellectuelle et interdisciplinaire » de l'entreprise et insiste sur ce qu'elle comporte de défis et de dynamisme dans une sorte d'invitation sous-jacente à la prise de risque : « prendre le risque de l'enfance 'allophone' », « risquer la variation », « risquer les langues sous la langue ». Il fallait bien que l'ouvrage se termine par une sorte de défi programmatique, en écho aux dimensions sociologiques, institutionnelles, langagières, didactiques et épistémiques que tissent la succession des chapitres.

Sous son titre d'allure apparemment technique, voire austère, c'est un précieux instrument d'analyse et de référence – mais aussi une riche matière pour la réflexion et l'action – que cet ouvrage marquant nous apporte.