

La parole des élèves allophones dans les établissements scolaires : quand les outils interrogent les postures

Pascale Prax-Dubois, formatrice CASNAV
Ali Ahamada, fondateur de l'association NST¹

Si les écoles et les établissements scolaires ont toujours accueilli des enfants de migrants, les vagues de migration actuelles en provenance du Moyen-Orient, perçues et médiatisées en tant que phénomène social d'une ampleur inégalée à ce jour, constituent pour les acteurs de la communauté éducative un nouveau défi à relever.

Le rôle du Conseiller Principal d'Education est ici fondamental. A la croisée des tensions entre les attentes des familles et les moyens disponibles au sein de l'établissement, il connaît les enjeux de l'inclusion de ces élèves dits « à profil particulier » et sait que le climat scolaire dépend de la qualité de la communication entre les différents partenaires. Et c'est bien là que les problèmes commencent : comment interagir efficacement avec des parents qui ne connaissent pas ou très peu les bases de la langue française ? Comment favoriser l'inclusion d'élèves qui doivent répondre à une triple attente dès leur arrivée : apprendre la langue de communication pour pouvoir échanger avec leurs pairs, maîtriser la langue de scolarisation et les codes scolaires pour réussir leur parcours académique et s'appropriier les valeurs de la société républicaine française pour y trouver leur place ?

Le cadre institutionnel, dont les modalités d'application sont consultables sur le site dédié², met à la disposition des équipes pédagogiques une structure d'appui et de médiation, le CASNAV ou Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs, qui coordonne un réseau d'UPE2A ou Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants. Ce dispositif pertinent, quoi que parfois méconnu, est grand pourvoyeur de ressources³. Mais l'ensemble de ces moyens ne doit pas empêcher les équipes pédagogiques de se mettre également en mouvement dans une dynamique d'inclusion dont le CASNAV peut alors devenir un partenaire privilégié⁴. Or cela ne se passe pas toujours ainsi. Il suffit pour s'en convaincre de naviguer sur les forums d'enseignants en ligne ou de prendre connaissance de leurs témoignages, voire de leurs appels au secours, lors des formations qui leur sont proposées.

Dès lors, il s'agit aujourd'hui, dans les établissements, de prendre à bras le corps cette problématique - cruciale au regard des enjeux de cohésion sociale - en co-construisant sur le terrain de nouvelles approches holistiques, inspirées notamment des recommandations du

¹ Association humanitaire et interculturelle « Nous sommes Tous des Tuteurs »

² <http://eduscol.education.fr/pid28783/scolariser-les-eleves-allophones-et-les-enfants-des-familles-itinerantes.html>

³ Voir par exemple l'excellente synthèse de ressources disponibles en ligne proposée dans le parcours m@gistère sur l'accueil des élèves allophones conçu par le CASNAV de Besançon et le réseau CANOPÉ : <https://www.mindomo.com/fr/mindmap/b12088b87e69474a85e99dd182c62d17>

⁴ PRAX-DUBOIS (2014), "Autres possibles à l'école à La Réunion. L'éclairage des élèves migrants plurilingues", in *Les Ultramarins ici et là-bas*, Coord. R. Guyon, Diversité n° 178, Canopé Editions, pp. 153-162

Conseil de l'Europe selon lequel : « La diversité linguistique et culturelle [...] ne doit pas être considéré comme un obstacle ou un « problème » à résoudre, mais plutôt comme un atout et un avantage potentiel pour la société. [...] Une utilisation efficace des technologies de la communication peut jouer un rôle important dans cette stratégie. »⁵

Dans le sillage de ces recommandations, les démarches et outils que nous avons expérimentés au cours de l'accompagnement d'équipes projets - et que nous proposons de partager aujourd'hui avec les lecteurs de la revue - ont été élaborés en vue de permettre aux différents personnels des établissements de travailler en synergie et de s'appuyer sur les savoirs et savoir-faire des élèves et de leurs familles pour décomplexifier les contacts de langues-cultures, dédramatiser l'entrée dans l'écrit et améliorer la qualité du climat scolaire. Dans une optique inclusive, nous avons ciblé non seulement les élèves allophones nouvellement arrivés mais aussi les élèves plurilingues « déjà-là ». La priorité ici, et contre toute attente, n'était pas d'enseigner la grammaire et le dit « vocabulaire des disciplines » de la langue française mais d'apprendre à ces élèves à s'autonomiser et à mobiliser leurs ressources propres pour développer des stratégies de création et de maintien de lien social, indispensable préalable à tout enseignement/apprentissage disciplinaire.

Cette approche est essentielle dans l'académie de La Réunion où nous exerçons, comme dans d'autres. En effet, dans ce département-région ultramarin, la société insulaire, majoritairement créolophone, est le fruit du métissage de populations originaires d'Europe, d'Asie, d'Afrique, de Madagascar et des autres îles de l'océan Indien⁶. Née d'un intense processus migratoire encore à l'oeuvre aujourd'hui, la société réunionnaise dispose ainsi, comme celle des autres espaces ultramarins, d'une certaine marge d'avance en matière d'accueil des nouveaux arrivants. Mais cette marge d'avance n'est pas pour autant une marge de manoeuvre. C'est pourquoi nous avons tenté de tirer profit de cette pluralité pour modéliser une démarche de médiation à visée émancipatrice basée sur l'utilisation de cartes mentales interactives⁷.

Pourquoi les cartes mentales ? Dans quelle mesure leur utilisation dans et hors de l'établissement favorise-t-elle la création d'espaces de paroles ? En quoi une telle démarche est-elle susceptible d'aider les élèves à s'emparer de ces nouveaux espaces pour faire connaître leur opinion ?

On sait que les cartes mentales interactives permettent d'avoir une vue d'ensemble des tâches à accomplir ou de focaliser sur l'une d'entre elles. Elles donnent la possibilité d'écrire quelques mots clés plutôt qu'une phrase entière, d'insérer des voix sous forme de fichier mp3 et de participer à l'élaboration d'un projet commun, à une recherche collective sans que l'apprentissage simultané de la langue formelle soit un obstacle. Lorsqu'on utilise ce procédé

⁵ Programme 2012-2015 du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe :

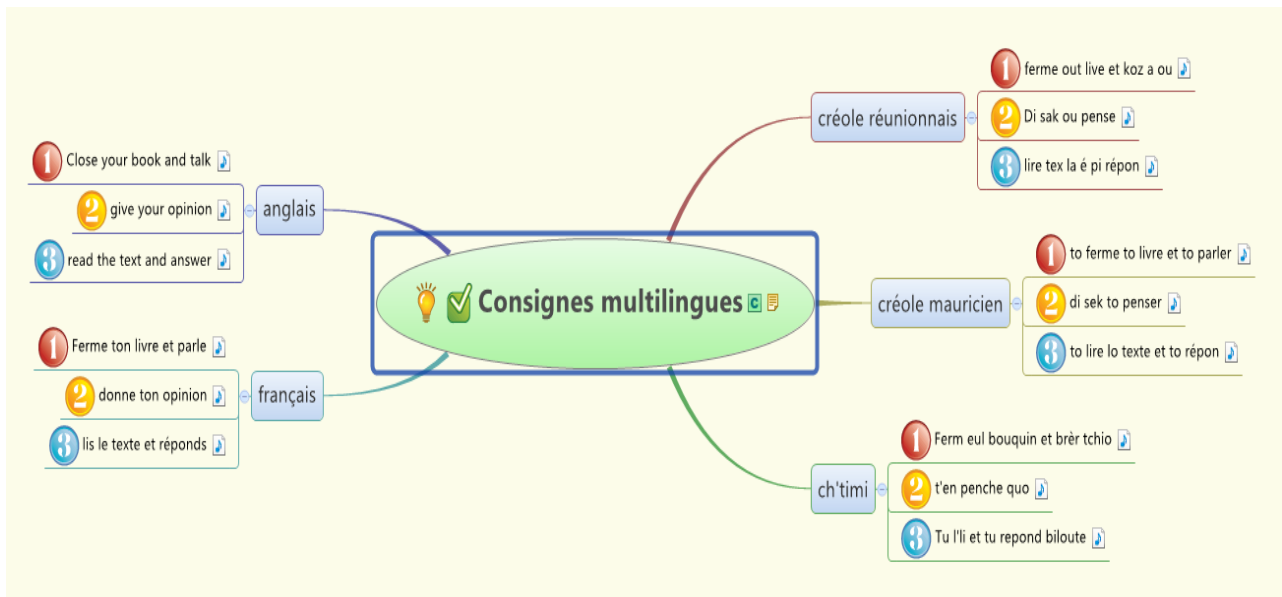
<http://www.ecml.at/Programme/Programme20122015/Rationale/tabid/726/language/fr-FR/Default.aspx>

⁶ Pour connaître l'histoire de l'éducation à La Réunion marquée par les stigmates de l'esclavage et de l'engagisme, voir par exemple les travaux de Raoul Lucas dont *Bourbon à l'école : 1815-1946*, Océan Éditions (1996, 2006)

⁷ De nombreux logiciels de cartes mentales sont téléchargeables sur internet. Parmi les logiciels gratuits, nous avons choisi Xmind, assez performant pour des activités de remue-méninges et de co-création en grand groupe. Il en existe d'autres du même type (Freemind, Freeplane, ...). Nous utilisons aussi ponctuellement le logiciel semi-gratuit Mindomo, plus pratique pour le partage en ligne.

pour faire émerger les représentations des élèves ou pour laisser une place à leurs savoirs langagiers – et non pour simplement reproduire sous forme de marguerite un cours habituellement transmis de façon linéaire – on constate presque à chaque fois qu’il libère la parole des plus timides et la main de ceux qui n’osent plus écrire.

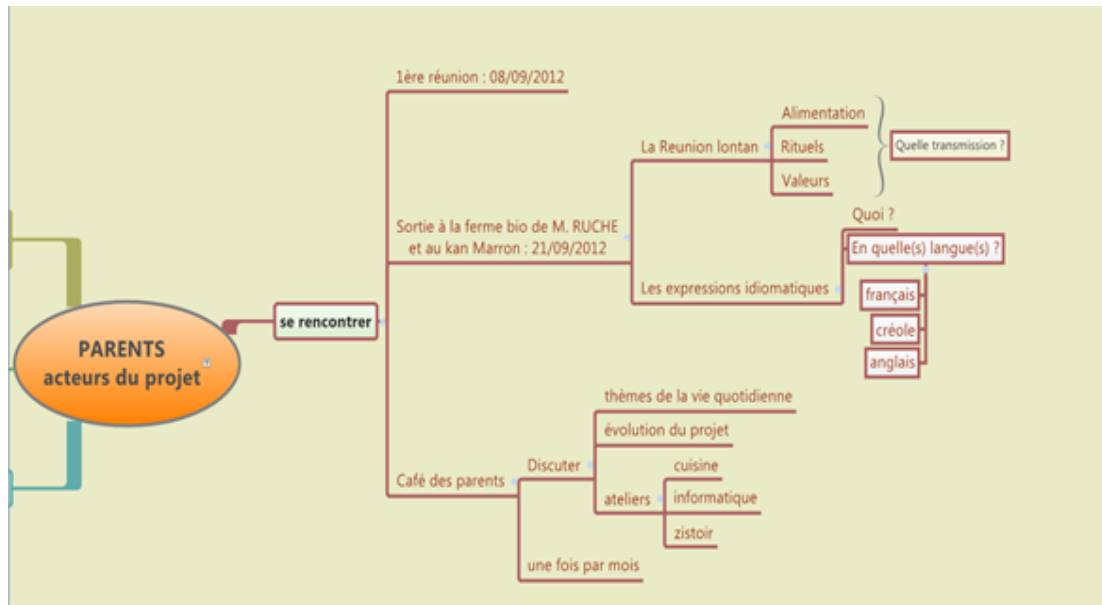
En contexte multilingue, nous avons utilisé le processus des cartes mentales pour ouvrir un espace virtuel à l’expression en plusieurs langues comme ci-dessous⁸, sans que cette activité nécessite une expertise particulière de l’éducateur :



Ici, des élèves de 1ère BAC PRO, devenus détectives linguistiques, ont travaillé sur les consignes en les choisissant dans un manuel d’anglais et les ont traduites dans les langues de leur choix. Puis ils ont créé un jeu d’écoute à partir des productions réalisées. Lorsqu’on commence ce type d’atelier, il n’est pas rare de voir émerger des langues dont on ne soupçonnait pas la présence dans l’établissement, comme ici le ch’timi, langue familiale de l’un des élèves déjà locuteur du créole réunionnais et du français. Les élèves ont d’ailleurs spontanément relevé des similitudes, d’abord entre les créoles à base lexicale française puis entre les langues romanes. Ils ont ensuite comparé ces dernières avec l’anglais. Concernant l’ordre d’apparition des langues dans cette activité, notons que la première langue étudiée a été l’anglais, traduite en créole réunionnais et en créole mauricien, puis en ch’timi et enfin en français. Le détour par les langues régionales, minoritaires et de la migration avant d’aboutir au français langue de scolarisation, a fait basculer la hiérarchie habituelle des langues et des cultures et a autorisé les élèves à négocier une place plus acceptable au sein de la communauté scolaire. Ce type d’activités est facilement transférable dans tout contexte scolaire multilingue, depuis les filières internationales / européennes des établissements qui en disposent jusqu’aux néo-ghettos de banlieue. Elles peuvent notamment s’inscrire dans le cadre des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI).

⁸ On peut écouter les voix des élèves en téléchargeant la carte mentale sur ce lien direct : <http://www.xmind.net/m/vgMD/> (descendre le curseur et cliquer sur les signes + pour écouter les enregistrements)

Dans l'exemple suivant, un atelier intergénérationnel a permis de réunir élèves de CAP en 1^{ère} année et leurs parents pour préparer un projet axé sur la prévention de l'illettrisme. Si la question posée était : « quel rôle puis-je jouer dans ce projet en tant que parent ? », les réponses ont été apportées aussi bien par les parents que par les élèves, favorisant ainsi l'implication des familles stimulées par la présence de leurs enfants. L'extrait de la carte ci-dessous développe la première arborescence d'idées proposées par les familles.

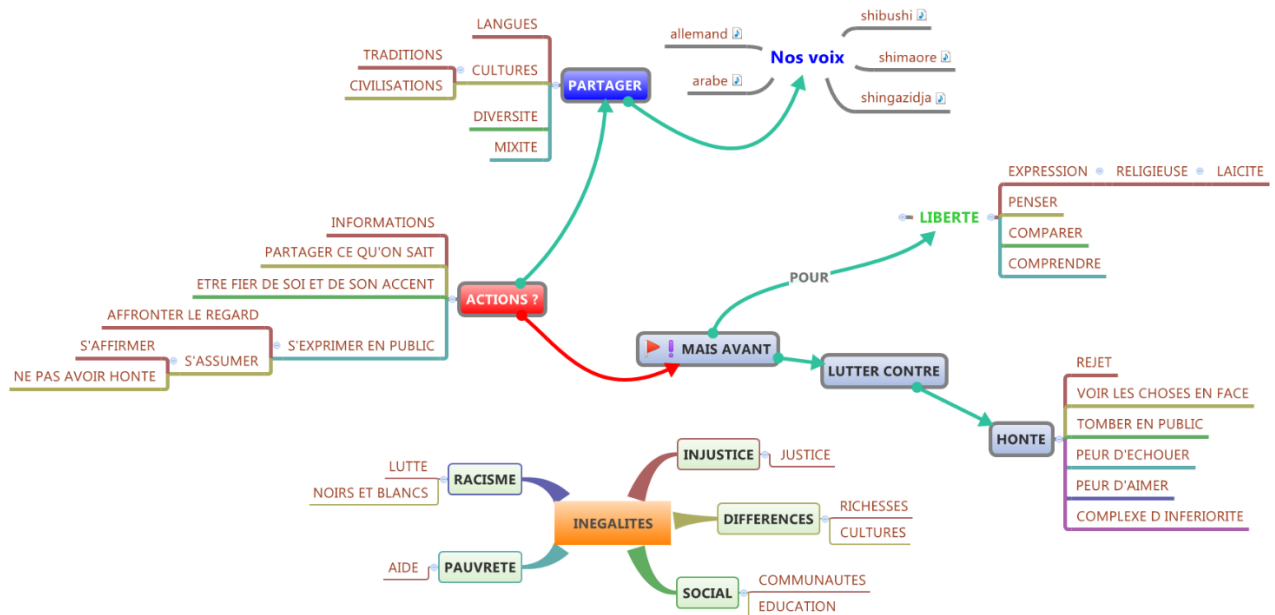


On constate ici que les propositions sont centrées principalement sur le besoin de création de lien social, de sorties à l'extérieur du quartier et d'échanges sur des questions d'ordre identitaire (langues, valeurs, religions, ...). Ce support évolutif, créé avec les participants pendant l'atelier, a permis de mettre en synergie les idées de chacun, de visualiser les possibilités de travail en équipe et d'identifier les ressources mobilisables.

Il arrive toutefois que les élèves n'osent pas s'exprimer au sein de l'établissement, y compris dans le cadre d'ateliers d'expression où ils sont pourtant invités à donner leur avis. Après en avoir discuté lors d'une réunion d'équipe de réseau à laquelle était conviée une association de quartier, il a été convenu de renouveler ce type d'activités en dehors de l'établissement, dans un local associatif.

Ce sont ici, non seulement le changement de lieu mais aussi la nouvelle dimension temporelle qui ont eu un effet bénéfique sur l'attitude langagière des élèves. En effet, la séance ayant eu lieu en fin d'après-midi, en dehors des heures de cours habituelles et sans formalités excessives, la nouvelle flexibilité spatio-temporelle a, semble-t-il, délié les langues. Etaient présents une trentaine de jeunes de collèges et lycées d'un même quartier, pour la plupart originaires des autres îles de l'océan Indien, quelques enseignants et plusieurs membres d'associations, dont une jeune stagiaire allemande Erasmus et les auteurs de cet article. Certains étaient venus accompagnés d'un parent ou d'un ami. Le bouche-à-oreille avait largement fonctionné et la salle polyvalente était pleine.

Ayant eu le choix du thème de discussion, ils ont choisi de parler des inégalités, terme qui a donc constitué le premier élément mentionné en bas de la carte. Puis, à notre invitation, ils ont envisagé quelques actions possibles. Mais presque aussitôt, ils ont tenu à préciser que ces actions ne pouvaient être mises en place sans avoir résolu en amont un problème à leurs yeux de première importance : la honte de soi. Ce sentiment, à l'origine de points de crispation engendrant parfois un repli sur soi ou, au contraire, un comportement provocateur, peine à être analysé et partagé que ce soit entre pairs ou avec les représentants de l'institution.



Ce jour-là, les conditions ont pourtant été réunies pour que ces jeunes, dont plusieurs étaient identifiés à risque de décrochage scolaire, mobilisent leurs compétences émotionnelles⁹, prennent leur place dans un fonctionnement collectif et, en découvrant les émotions de leurs camarades, prennent conscience de l'existence de dynamiques sociales communes. Tout n'a pas pu être inscrit dans la carte car les paroles fusaient, certaines fois avec véhémence. Il a fallu dans un premier temps l'accepter. Mais il a été conclu que l'isolement n'est pas une fatalité et que si les représentations négatives sont ce qu'elles sont, on peut en déconstruire le mécanisme par la discussion et en relativiser la portée émotionnelle, parfois invasive. La médiation interculturelle et le service d'interprétation improvisés par les membres d'associations bi- ou plurilingues, ont constitué ici une aide précieuse.

Le terme « partage » est alors apparu plusieurs fois, qu'il s'agisse de partager la diversité, la mixité et, plus particulièrement, les langues familiales indianocéaniques dans lesquelles les participants ont tenu à enregistrer quelques énoncés. La carte ne montre pas les expressions d'étonnement des jeunes locuteurs qui ne pensaient pas créer aussi naturellement ce lien entre oral et écrit, entre savoirs informels et savoirs formels, entre problématiques identitaires et

⁹ Alain Baudrit, « Le développement des compétences émotionnelles à l'école : une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves ? », *Recherches & éducations* [En ligne], 4 | mars 2011. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/790>

difficultés d'apprentissage. Car leurs paroles le précisent clairement : la « peur d'échouer », de « tomber en public » (au sens propre comme au sens figuré) les empêchent d' « aimer ». Aimer dans tous les sens du terme et, avant tout, s'aimer suffisamment soi-même pour s'autoriser à penser, comparer, comprendre et participer pleinement aux grands débats actuels qui animent le champ éducatif, notamment celui de la laïcité.

Le Conseiller Principal d'Education peut jouer un rôle-pivot dans l'organisation de ces ateliers où sont présents à la fois acteurs de la vie scolaire et acteurs de la vie tout court. Mais pour repenser l'inclusion des élèves allophones et prendre de la distance par rapport aux pratiques ordinaires, il devient nécessaire de rechercher de nouvelles formes de coopération en vue de développer des compétences collectives et de se préparer ensemble à un changement systémique : « Nos outils, nos méthodes actuelles ne sont efficaces que pour analyser une réalité binaire [alors que] c'est au contraire la capacité à combiner, à gérer les relations qui devient la priorité. Il faut tisser des liens entre les approches disciplinaires, les expériences, les réseaux et les personnes. »¹⁰ Le processus d'animation de groupe et d'association d'idées multiples, ici optimisé par l'utilisation de cartes mentales interactives, favorise ce maillage et rend aux élèves, avec la parole, leur pouvoir d'agir et leur curiosité naturelle. C'est grâce à cette posture de recherche - et avec l'aide quasi incontournable des associations de quartier - que des solutions contextualisées pourront être négociées sur le terrain et auront une chance de rencontrer l'adhésion sociale. C'est également ainsi que l'énergie remontera du bas vers le haut, balayant au passage l'angoisse de ne pas s'estimer à la hauteur des critères de réussite de l'école ni à celle de ses propres projections dans l'avenir.

¹⁰ Armen Tarpinian (2009) *Idées-forces pour le XXI^e siècle*, éditions Chronique Sociale