



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Laparra, M. (1988). Tentative de clarification et non de simplification de la situation des enfants de migrants en France. *Bulletin CILA*, 47, 24-35. <https://doi.org/10.5169/seals-977996>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Marceline Laparra, 1988

Tentative de clarification et non de simplification de la situation des enfants de migrants en France

1. L'enfant de migrants partout et nulle part. Malaise dans le champ culturel

Il semble difficile, à première vue, de contester la nécessité pour un enseignant ayant en charge des enfants de migrants de savoir avec exactitude quel est leur environnement langagier et culturel s'il veut pouvoir mettre en jeu des stratégies d'apprentissage efficaces. Malheureusement, cette entreprise, a priori évidente, se révèle être extrêmement périlleuse si les faits à recenser ne sont pas aisément cernables: c'est le cas quand les phénomènes entourant la migration sont par eux-mêmes complexes et qu'ils se produisent dans une société en mutation culturelle, dont le système scolaire connaît une crise de confiance. Le malaise profond qui apparaît dans le champ pédagogique et social compromet l'observation scientifique.

Il est des jours où on ne sait plus de qui l'on parle: l'enfant de migrants est partout et nulle part: il contribuerait à faire baisser le niveau des écoles françaises; son appartenance à des communautés peu assimilables menacerait les valeurs culturelles nationales. Mais dès qu'on le cherche, on ne le trouve plus: il ressemble en effet, surtout s'il est de la «seconde génération», aux petits francophones de même milieu que lui, avec lesquels il ne présente pas, quand il est à l'école, de différences visibles tant au plan linguistique qu'au plan culturel. Tout se passe donc comme si les discours tenus ne correspondaient pas aux faits observés ou bien comme si les faits observés étaient eux-mêmes divergents.

Cette situation n'est pas propre aux migrants. On a souvent constaté¹ qu'il y a découverte de l'importance des identités au moment précis où les différences linguistiques et culturelles deviennent difficilement repérables² et où seules les inégalités socio-économiques sont perceptibles de manière immédiate, la notion d'identité culturelle ayant une valeur essentiellement symbolique visant à réaffirmer l'unité là où règne la diversité (cf. par exemple la simultanéité de l'émergence du discours sur l'identité

régionale, bretonne ou occitane, avec la prise de conscience des menaces sur les pratiques culturelles correspondantes)³.

Ce sont aussi bien des discours négatifs que des discours positifs⁴ qui témoignent de cette focalisation sur les phénomènes culturels. Les discours positifs émanent souvent des communautés migrantes elles-mêmes (par exemple le mouvement «Beur» en France). Et on peut voir dans certains traits des politiques scolaires, françaises et européennes, comme une reconnaissance de la légitimité de leurs revendications (cf. par exemple les actions menées par le Conseil de l'Europe en faveur d'une démarche interculturelle⁵ – avec un lent passage d'une politique visant à favoriser l'appropriation par le migrant de la langue et de la culture du pays d'accueil à une politique visant à favoriser le maintien, voire le développement des langues et cultures d'origine – ou encore les dispositifs mis en place en France en faveur des enfants étrangers, qui vont des classes d'accueil aux centres de formation des maîtres spécialisés et à l'enseignement des langues et cultures d'origine).

Le débat sur le code de la nationalité a cristallisé les thèmes des discours négatifs, ainsi qu'un peu auparavant l'avait fait le débat sur l'école (débat exaspéré en 84 par le projet de loi modifiant le statut de l'école privée en France). Des propos de ce type ont été tenus depuis fort longtemps, mais l'écho rencontré dans l'opinion publique n'a pas été le même. Et il est important de remarquer que c'est au moment où l'enfant de migrants est très majoritairement un enfant de «la seconde génération», ayant une compétence langagière très proche de celle du petit francophone «de naissance» de même milieu socio-culturel que lui, qu'on se pose le problème de sa présence et de son intégration à l'école, alors qu'on ne l'avait pas fait avec autant de force, lorsqu'il était majoritairement, il y a une quinzaine d'années, un enfant de la «première génération» ne connaissant pratiquement pas le français lors de son arrivée à l'école. Il y a donc décalage entre le temps où émerge le problème et celui où apparaît le discours sur ce problème, ou plutôt entre le temps où apparaît le discours et celui où il trouve une grande audience. Ce décalage tient peut-être à ce que l'école, d'une

1 cf. par exemple TABOURET-KELLER, A. (1982): «Entre bilinguisme et diglossie; du malaise des cloisonnements universitaires au malaise social». *La linguistique* 18, 17-43.

2 Dire que ces différences sont difficilement repérables ne veut pas dire qu'elles n'existent pas ou qu'elles n'existent plus, mais que leur description est rendue délicate du fait de l'extrême hétérogénéité des situations rencontrées et de leur grande instabilité.

3 cf. par exemple MARCELLESI, J. B. (1980). «De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise: la sociolinguistique». *La Pensée* 209, 4-21, dont les analyses sont rappelées par A. TABOURET-KELLER dans l'article cité ci-dessus.

4 Ce qui ne veut pas dire que l'on accuse – ainsi qu'on l'entend souvent actuellement (cf. FINKIELKRAUT, A. (1987) *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 165 p.) ceux qui parlent des différences culturelles pour s'en réjouir d'avoir fait le jeu de ceux qui en parlent, en y voyant une menace pesant sur l'identité nationale, car les premiers défendent le respect des cultures au nom d'une idée supérieure de l'homme et de ses droits transcendant toutes les différences contingentes.

5 cf. PORCHER, L. (1984) «Problèmes et perspectives interculturels» in *L'enseignement aux enfants de migrants*, Paris, Didier.

manière générale, n'a pas les résultats correspondant à la demande sociale (à l'encontre de ce qui se passait au début du siècle)⁶ et qu'elle se trouve des excuses dans l'existence d'enfants ne ressemblant pas à ceux dont elle pense qu'elle sait les traiter avec efficacité. Chaque école est persuadée qu'elle a un taux d'enfants de migrants remarquable et qu'elle connaît pour cette raison une situation exceptionnellement difficile. La banalisation est vécue comme une exception⁷.

Que des discours ne correspondent pas aux faits observés n'est pas en soi étonnant. Il s'agit là d'un phénomène relativement banal mais qui est particulièrement dommageable quand les faits en question se laissent mal cerner. Les propos tenus sur la migration, ceux qui témoignent d'un réel effort d'ouverture aux autres cultures comme ceux qui témoignent d'une volonté d'exclusion, contribuent trop souvent à masquer que les comportements des enfants dits étrangers sont multiples, changeants et qu'ils ne sont pas facilement catégorisables. Le nombre des facteurs à retenir est en effet très grand, trop grand pour que des combinaisons stables apparaissent permettant d'établir une typologie. De plus il n'y a pas de paramètres spécifiques à l'une ou l'autre génération: ce sont en effet toujours les mêmes qui sont pris en compte dans la description de la situation des enfants de migrants, que l'on décrive celle des enfants nés en France ou celle des enfants qui y sont arrivés à l'âge de la scolarisation maternelle ou élémentaire. On envisage tour à tour:

- le rapport des langues parlées par eux avec le français
- les usages linguistiques et langagiers de la famille et de l'enfant avant et après la migration,
- leur situation socio-économique et socio-culturelle avant et après la migration,
- la situation familiale et son évolution,
- les motivations des différents membres de la famille et leurs fluctuations,
- les liens avec le pays et la culture d'origine,
- le type et la durée des scolarisations éventuelles des proches de l'enfant,
- les modes de scolarisation de l'enfant lui-même dans le pays d'accueil et antérieurement

6 cf. par exemple WEBER, E. (1984) *La fin des terroirs* Paris, Fayard, 839 p. chapitre 18.

7 Ce sentiment peut être exaspéré par la présence de primo-arrivants. Ceux-ci sont, depuis le ralentissement du mouvement de regroupement des familles, peu nombreux et de plus en plus isolés; ils ne peuvent que rarement bénéficier des structures d'accueil prévues pour eux. Ils sont le plus souvent dispersés dans des classes mal préparées à les recevoir. Ils sont donc beaucoup plus gênants que quand ils étaient regroupés dans des classes spécialisées et ils sont donc de ce fait beaucoup plus «voyants».

- et enfin les représentations qui sont les leurs à propos de chacun de ces paramètres⁸.

Dans les deux cas, l'extrême mobilité de ces paramètres, s'ajoutant à leur nombre et leur hétérogénéité, rend très difficile l'établissement de typologies utiles au praticien.

Ils ont une valeur explicative et non prédictive: ils permettent en effet de comprendre a posteriori les réactions d'un enfant (ou d'un groupe d'enfants), ce dernier selon sa situation particulière gérant plus ou moins positivement les conflits qu'il vit lors de sa scolarisation. Ils permettent donc d'expliquer les différences de comportements individuels ou les différences de comportements observées entre certains sous-groupes relativement homogènes se traduisant par des modes et des degrés d'acculturation variables, différences dans les conduites sociales d'une manière générale, dans la conduite à l'égard de l'école plus particulièrement, et dans les processus d'acquisition linguistique et langagière d'une manière encore plus étroite.

Il est dès lors toujours possible de trouver des exemples venant confirmer une thèse ou une autre; le malheur est qu'il existe inévitablement des contre-exemples tout aussi pertinents. Et d'une manière générale, on peut se risquer à dire que ce sont en fait les mêmes enfants dont il est affirmé à la fois qu'ils posent des problèmes d'intégration insurmontables à cause d'une différence culturelle radicale et qu'ils ne sont à considérer que comme des enfants de milieux socio-culturels défavorisés (même si ce ne sont pas les mêmes interlocuteurs qui le disent)⁹.

2. Malaise dans le champ linguistique

La confusion observée dans le champ culturel se retrouve dans le champ linguistique: d'une part on cherche souvent - et parfois avec succès - à mettre en évidence des codes linguistiques propres à certaines communautés et à repérer des phénomènes d'interlangues et d'autre part on remarque tout aussi souvent que les productions tant orales qu'écrites des enfants de migrants ne se distinguent que par des traits relativement secondaires de celles d'enfants francophones¹⁰ (on est alors plus proche de la notion

8 cf. par exemple DE HEREDIA, C. (1983) «Les parlers français des migrants» in FRANÇOIS, F. (éd.) *J'cause français, non?* Paris, Maspero.

9 Encore qu'il puisse s'agir d'une seule et même personne: les spécialistes sont souvent placés dans l'obligation de soutenir une chose et son contraire, afin de nuancer ce que peuvent avoir parfois de trop catégorique les propos des non-spécialistes.

10 cf. par exemple le n° 29 de *Langue Française* «L'apprentissage du français par les travailleurs immigrés (1976) et le n° 30 des *Etudes de Linguistique appliquée* «Des migrants confrontés au français» (1978).

de code restreint de Bernstein que de celle d'interlangue). Il est d'autre part intéressant de souligner que les corpus présentés en référence sont extrêmement hétérogènes. Des corpus de travailleurs adultes ayant suivi ou non des stages d'alphabétisation, d'enfants primo-arrivants scolarisés en classe d'accueil ou ayant bénéficié d'un passage dans ce type de classe, d'enfants de la seconde génération scolarisés normalement ou non dans le système français servent – parfois de manière interchangeable – à exemplifier des phénomènes donnés comme généraux et qui seraient caractéristiques d'un parler migrant, et cela même quand il a été précisé qu'il était difficile d'isoler un parler migrant et qu'il n'y avait que des parlers migrants¹¹.

2.1 Incertitudes vis-à-vis de la langue I

Ceci s'explique par le fait que l'observateur se trouve lors de l'analyse linguistique dans la situation qui était la sienne lors de l'analyse socio-culturelle, qu'il considère la langue maternelle de l'enfant ou le français: les paramètres à prendre en compte sont tout aussi nombreux, tout aussi hétérogènes, tout aussi instables. Le problème pour le pédagogue est encore aggravé en ce qu'il ne doit pas seulement avoir une connaissance relative-ment précise des usages langagiers des enfants, mais qu'il doit aussi savoir quels sont les processus qui ont présidé à leur élaboration (notamment dans quels cas il y a eu ou il y a acquisition spontanée des langues en contact, et dans quel cas il y a eu ou il y a eu apprentissage méthodique et systématique¹²) ce qui est indispensable pour pouvoir postuler l'absence ou la présence d'interaction entre eux.

La langue maternelle ou langue I existe à des degrés divers et correspond à des usages très variables hors du champ scolaire. Ce que l'on peut dire d'elle l'est en général d'une manière négative:

- on sait qu'elle n'apparaît que très rarement en situation scolaire en France (sauf quand l'enfant bénéficie d'un enseignement dit de «langue d'origine» correspondant à la langue I ou quand il peut l'utiliser avec d'autres enfants de même communauté linguistique que lui – ex. d'une fratrie dans une classe d'accueil – mais ces deux cas sont beaucoup plus rares,

11 Témoin de cette difficulté l'article déjà cité de C. DE HEREDIA.

12 L'opposition entre ces deux types d'acquisition ne correspondant malheureusement pas – ce qui en faciliterait le repérage – à l'opposition situations extra scolaires-situations scolaires. cf. NOYAU, C. (1980) «Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel» *Langages* 57, 73-86, où elle préfère l'opposition acquisition guidée-acquisition non guidée.

même le second, qu'on le croit souvent et ces usages ne sont qu'exceptionnellement reconnus comme légitimes par l'école)

- on sait d'autre part que ses usages vont le plus souvent en régressant au fur et à mesure de la scolarisation, sans que ce constat puisse être complètement généralisé. (On connaît certains des facteurs qui retardent ou accélèrent cette régression, comme la présence dans la famille d'autres enfants non-francophones ou francophones.)
- on sait ensuite qu'elle peut avoir été ou être l'objet d'un apprentissage de type scolaire, la dotant d'une réalité écrite et permettant parfois d'acquérir sur elle une capacité métalinguistique (ceci dans le pays d'origine, dans le cadre d'une association en France ou dans les cours de langues et de cultures d'origine)
- on sait enfin qu'elle peut également avoir été ou être encore en contact avec une langue II autre que le français (quand l'enfant parle dans sa famille un dialecte tout en ayant été scolarisé antérieurement dans la langue nationale du dialecte – ou l'apprenant en France – ou quand il parle dans sa famille une langue minoritaire et a été scolarisé dans la langue dominante – ou l'apprend en France).

Mais si on sait cela, cela ne dit pas pour autant comment ces différents facteurs se combinent les uns avec les autres et s'il existe une hiérarchie entre eux.

2.2 Incertitudes des vis-à-vis du français

Aux incertitudes vis-à-vis de la langue I s'ajoutent les incertitudes vis-à-vis du français, ce qui peut sembler plus étonnant à l'observateur, les situations dans lesquelles il est utilisé paraissant à première vue être plus repérables. Une première tentative de clarification pourrait peut-être s'appuyer sur les oppositions utilisées par les didacticiens entre le français langue maternelle, le français langue étrangère, le français langue seconde et le français langue de spécialité, les performances des enfants étant alors classées en fonction des processus qui sont censés les avoir installées. Le français utilisé par les enfants de migrants serait alors à la fois:

- le français comme langue des échanges quotidiens, constitué par une acquisition scolaire et extra-scolaire spontanée et parfois par un apprentissage scolaire, fait le plus souvent avec une méthodologie de langue étrangère (c'est le cas des enfants scolarisés dans des classes d'accueil. On observe alors un conflit entre les modèles qui ont favorisé l'acqui-

tion spontanée et ceux qui sous-tendent les méthodes de Français Langue Etrangère);

- le français comme objet d'apprentissage (le français comme discipline scolaire) enseigné avec une méthodologie de langue maternelle;
- le français comme véhicule des autres apprentissages (lecture, mathématiques, histoire, ...), qui pourrait être l'objet d'un apprentissage relevant d'une méthodologie de langues de spécialité mais qui est le plus souvent le fruit d'une acquisition scolaire, non guidée, passant inaperçue aussi bien aux yeux des enfants qu'à ceux des enseignants.

Une telle description a l'avantage d'être relativement opératoire pour le pédagogue, puisqu'il lui est assez facile d'évaluer les performances des enfants en fonction des modèles implicites ou explicites fournis par ces trois types de français. Mais elle a un grave défaut: elle risque en effet de faire croire que l'école fonctionne comme un lieu homogène au plan des modèles langagiers correspondant à des usages stables et définis, et qui serait opposé au monde extra-scolaire lui aussi homogène. Il y aurait d'un côté le français comme langue de communication et le français comme langue de l'école¹³ (la langue de communication quotidienne n'appartenant pas au niveau de ses modèles à l'école, même si elle y apparaît au niveau des usages). Or le français langue II est plutôt vécu par les enfants de migrants dans une situation de continuum (en reprenant ce concept aux sociolinguistes, et plus particulièrement aux spécialistes des créoles)¹⁴, ce continuum se déroulant aussi bien à l'école que hors de l'école: la langue de la vie quotidienne n'est pas plus homogène dans les modèles qu'elle propose aux enfants, que ne l'est celle de l'école ou encore celle des médias.

A l'école, le français langue II est à la fois:

- la langue de la communication quotidienne entre les enfants, la langue du groupe de pairs; elle est utilisée à la fois à l'école et en dehors, à chaque fois que ce groupe est constitué d'enfants n'ayant pas en commun d'autre langue d'intercommunication, ce qui est très souvent le cas en France, eu égard à l'hétérogénéité de la migration et aux structures de l'habitat des migrants. Elle peut avoir - en général d'une manière peu marquée - certaines des caractéristiques d'une interlangue (quand le groupe est composé exclusivement d'enfants étrangers appartenant à un nombre

13 Et de ce fait les enfants de migrants vivraient à l'école cette fois-ci en langue II la même rupture qu'y connaîtraient les enfants français en langue maternelle. Cf. pour le développement de ce point de vue déjà ancien mais très partagé par les enseignants sur le terrain par exemple: MARCHAND, F. (1971), *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse, 222 p.

14 cf. par exemple WALD, P. et MANESSY, G. (éd.) (1979) *Plurilinguisme. Normes, situations, stratégies*. Paris, L'Harmattan, 285 p.

restreint de communautés) ou n'avoir d'autres différenciations que celles qui sont propres à une classe d'âge ou à une classe sociale (quand le groupe est majoritairement composé d'enfants francophones)

- la langue de la communication quotidienne entre le maître et les élèves, celle du groupe-«classe»
- la langue qui est l'objet de l'apprentissage scolaire, qui apparaît dans toutes les séquences que l'on range sous l'étiquette de «Français» (lecture, orthographe, grammaire, rédaction etc.). Il s'agit alors soit d'une suite d'énoncés isolés, proposés comme modèle à la production d'énoncés de même type ou proposés comme objet à la réflexion métalinguistique, soit de textes essentiellement narratifs, à la fois supports de lecture et modèles implicites ou explicites de rédaction
- la langue véhiculaire des autres apprentissages (mathématiques, histoire, sciences naturelles etc.) de type essentiellement explicatif. Elle est très proche au niveau de ses modèles de ce qu'on appelle parfois le français scientifique.

2.3 Situation de continuum

Le passage d'un de ces types à l'autre se fait apparemment sans rupture: ils se présentent en effet en continuum pour tous les usagers de l'école; les enfants vont constamment de la langue du groupe des pairs à celle du groupe classe. Celle-ci peut à de certains moments être très proche de celle-là (quand le maître utilise un langage familier), elle peut à d'autres moments être très proche de la langue scientifique (une consigne orale est souvent d'abord une verbalisation d'un énoncé écrit en langue scientifique et est ensuite paraphrasée par un énoncé en langue familière). La différence entre la langue objet d'apprentissage scolaire et la langue véhiculaire des autres apprentissages est parfois extrême (que l'on songe à l'écart existant entre la phrase de base qui sert de support à certaines manipulations linguistiques et les phrases à hiérarchie complexe des exposés de manuels scientifiques). Parfois, elles se confondent presque (quant ces mêmes manuels proposent à lire aux enfants des textes de type narratifs).

Ces différents types ne sont pas identifiables par la situation dans laquelle ils apparaissent, puisqu'il n'est pas possible d'établir de corrélation stable entre des types de séquences pédagogiques et des types de langue. Ils ne se laissent pas mieux identifier par un ensemble stable de traits linguistiques qui serait caractéristique de chacun d'eux (comme l'étendue du vocabulaire actif ou passif, la nature du lexique ou la fréquence de certains tours syntaxiques) ou par un ensemble stable de traits langagiers (comme

des actes de parole dominants). Un point de vue psycho-cognitif ne donne pas de résultats plus nets; à chacun de ces types ne correspondent pas des stratégies particulières à l'égard de la langue qui seraient mises en jeu par les interlocuteurs (comme les modes d'évaluation du système de relations existant entre le locuteur et le récepteur, la gestion de la spécificité de l'écrit ou la conscience des fonctionnements textuels). Il est certes possible de dégager quelques traits dominants dans l'un ou l'autre type¹⁵. Mais ils ne sont pas tels qu'on n'ait pas à s'interroger souvent sur leur pertinence. Il est en effet très difficile d'isoler des caractéristiques aussi nettes que celles qui apparaissent quand par exemple on oppose le code oral au code écrit (le système du temps, des déictiques et des anaphoriques obéit à des règles différentes) ou même quand on oppose des niveaux de langue, comme le français familier et le français soutenu à l'oral (en se fondant sur les fréquences respectives des différents tours interrogatifs ou négatifs etc. ...).

La description qui vient d'être faite pourrait être reprise intégralement à propos du français entendu dans les médias: il n'y a en effet pas un français des médias, mais des français allant d'une langue très proche de la langue de communication produite par les enfants dans le groupe des pairs ou dans le groupe classe (témoin le parler de certains animateurs très populaires d'émissions de jeux ou de variétés de la radio ou de la télévision) à une langue voisine de la langue de type scientifique (témoin la langue du commentaire des grands journaux d'information ou celle de certains documentaires) en passant par tous les degrés intermédiaires¹⁶ (cf. la langue narrative de certains grands conteurs). La langue des médias peut être de l'oral spontané, mais elle peut être aussi et souvent sans transition marquée de l'écrit oralisé. Il y a donc bien dans les médias le même phénomène de continuum que celui observé à l'école.

On peut donc affirmer d'une manière générale que les enfants de migrants qui voient leurs usages langagiers en langue I être fragilisés par la situation de migration sont confrontés en outre en langue II à des modèles

instables, qui peuvent différer les uns des autres au point de leur paraître contradictoires et dont ils ne peuvent que difficilement déterminer les conditions d'emploi. Quand il y a continuum, il n'y a pas d'usages marqués et nommés, les locuteurs ne changent pas automatiquement de type de langue en allant d'une situation précise à une autre situation précise. A l'école, l'enfant de migrant est soumis successivement à différents types de langue, sans que le passage de l'un à l'autre soit explicite et sans que le maître ménage des transitions. C'est la nature communicative de la séquence scolaire qui commande les registres de langue; une séquence de mathématiques peut voir les enfants utiliser la langue du groupe-classe et la langue scientifique dans un va-et-vient constant.

Le continuum fait croire aux partenaires de l'école qu'il n'y a pas de problèmes de communication, les effets de paraphrase interne assurant les compréhensions minimales mais suffisantes. Mais dans la réalité pour l'enfant en situation d'appropriation d'une langue II, les énoncés successivement entendus ou produits peuvent être malgré le continuum, en rupture partielle ou totale et empêcher en conséquence les mécanismes interactifs, moteur de l'apprentissage¹⁷. Donc contrairement à ce que l'on dit souvent¹⁸, il n'est pas plus aisé d'apprendre une langue à un enfant soumis à l'influence de modèles nombreux et variés qu'à un enfant qui n'est au contact de la langue à apprendre qu'au moment de son apprentissage systématique.

Il est donc important pour le pédagogue de ne pas assimiler les cas où l'enfant est à l'école en situation de diglossie stable et celle où il vit une situation de continuum particulièrement complexe. Les enfants de migrants par exemple ne sont pas dans la situation de ceux des enfants français qui au début du siècle étaient scolarisés en ne sachant pas parler le français (ou en ne le parlant que peu). Ces derniers vivaient alors une rupture¹⁹ claire: la langue de l'école, objet d'apprentissage, était homogène; elle n'était pas une langue de communication familière, le groupe de pairs – et parfois même le groupe classe se servant du dialecte; la langue du groupe classe ne s'écartait que peu de la langue objet d'apprentissage. Le français

15 cf. par exemple les deux numéros cités plus haut de *Langue française* et de *Langage* et les numéros consacrés par ces deux revues et la revue *Langage* au français langue maternelle, à la didactique du français et à la sociolinguistique scolaire. Il est à remarquer que de nombreux enseignants s'efforcent sur le terrain d'établir de petites monographies tournant autour de ces problèmes. Ils le font souvent de manière indirecte en produisant des catalogues d'interférences ou des relevés de fautes. La répétition de cette démarche, malgré les difficultés rencontrées est révélatrice de l'importance de ces questions pour le pédagogue. Le caractère décevant des résultats obtenus l'est de la difficulté à y apporter des réponses.

16 Il ne faut pas donner une valeur de classement à «degré», il faut plutôt y voir une notion de proximité. On pourrait presque proposer d'appeler «basolecte» les types de langue les plus proches du parler du groupe des pairs et «acrolecte» ce qui en est le plus éloigné.

langue II ne pouvait de ce fait être l'objet d'une acquisition spontanée ni à l'école, ni hors de l'école (ou du moins ne pouvait l'être que d'une manière extrêmement limitée), la langue I couvrant les usages dominants hors de l'école. L'enfant se voyait en conséquence proposer des modèles stables dont la progressivité était parfaitement contrôlable par le maître²⁰.

Les enfants de migrants vivant en France ne sont pas non plus dans la situation des enfants de migrants vivant dans des pays où il existe une situation de diglossie à l'école: la langue que ces derniers doivent apprendre à maîtriser pour pouvoir être correctement scolarisés est différente de la langue de communication quotidienne, qu'il s'agisse d'une langue nationale face à un dialecte ou d'une langue dominante face à une langue minoritaire. Il y a alors (c'était le cas pour les petits français non francophones) une rupture claire entre les différents usages langagiers, chacun d'eux correspondant à des situations précises et définies et étant explicitement nommés. Par exemple un petit Portugais émigré au Luxembourg peut utiliser le portugais ou le luxembourgeois dans le groupe de pairs, le luxembourgeois dans le groupe-classe et l'allemand dans les autres situations de communication de l'école; l'allemand et le luxembourgeois sont toujours différenciés par l'ensemble des locuteurs de la communauté luxembourgeoise, et il n'y a que peu d'hésitations sur leurs conditions d'emploi respectives.

On pourrait même dire que les enfants de migrants vivant actuellement en France ne sont pas dans la situation des enfants arrivés lors des migrations antérieures (Italiens venus après la première guerre mondiale ou immédiatement après la seconde guerre mondiale). Non pas, ainsi qu'on le pense souvent, du fait que ceux-ci parlaient des langues I latines, ou du moins européennes et seraient issus de cultures occidentales, mais du fait que le français entendu à l'école et à la radio était alors beaucoup plus homogène.

D'une certaine manière les enfants francophones, les enfants de migrants qui sont nés en France ou qui y sont arrivés très jeunes et ceux qui y sont arrivés au moment de leur scolarisation sont tous confrontés à ce continuum. Ceci pourrait partiellement fournir une explication à la difficulté de trouver entre eux au plan des processus d'acquisition langagiers une différence radicale. Néanmoins les enfants francophones et certains enfants de la seconde génération connaissent ce continuum en langue I, les autres le connaissent en langue II, ce qui introduit entre eux, au plan scolaire,

une coupure certaine, l'école fonctionnant comme un milieu où les paramètres spécifiquement langagiers sont essentiels.

Les faits évoqués ici sont largement connus dans leur très grande majorité, pour ne pas dire dans leur intégralité. Mais on n'en a trop souvent tiré que des conséquences méthodologiques fragmentaires, ainsi que l'a souligné L. PORCHER²¹. Tantôt on majore la différence des enfants de migrants et on est alors souvent conduit à les traiter comme des étrangers et uniquement cela et à leur appliquer des méthodologies visant à les intégrer culturellement et linguistiquement, en utilisant des méthodes de français langue étrangère; tantôt on majore leur ressemblance avec les enfants francophones et on est conduit à ne pas leur proposer d'approches spécifiques.

3. Des stratégies pédagogiques centrées sur l'apprenant

La seule solution est d'admettre une fois pour toutes comme une contrainte incontournable la simultanéité de deux diversités irréductibles, celle de la situation culturelle et linguistique des enfants de migrants d'une part et celle des usages langagiers du français tout particulièrement à l'école, d'autre part. Or seules des stratégies centrées sur l'apprenant permettent d'en tenir compte, puisqu'elles supposent l'existence de mécanismes interactifs et exigent l'explicitation par les différents partenaires de ce qui est mis en jeu lors de l'apprentissage tant au plan des processus qu'au plan des contenus. L'hétérogénéité n'est pas une gêne, elle est une chance. La démarche pédagogique et didactique peut alors être construite sur l'articulation constante de l'ensemble des différents facteurs; la dimension culturelle cesse d'être rajoutée un peu pour se donner bonne conscience ou comme précaution oratoire ou enfin comme explication de l'échec. Elle trouve une place centrale, son absence interdisant à l'enfant d'être le sujet de l'apprentissage.

Université de Metz
U.E.R. Lettres
F-57045 Metz Cedex 1

MARCELINE LAPARRA

20 De la même façon, celui-ci, grâce au mode de recrutement départementalisé des instituteurs français partageait en général avec l'enfant les mêmes références culturelles, ou du moins il avait une représentation exacte des références de son élève.

21 PORCHER, L. (1984) «Scolarisation des enfants migrants et didactique des langues» in PORCHER, L. (éd.) *L'enseignement aux enfants de migrants?* Paris, Didier, St Cloud, CREDIF.