



Focus sur l'enfant plurilingue et la lecture

Lors de leurs séances de lecture, les bénévoles de Lire et faire lire interviennent auprès d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. Comment prendre en compte la spécificité linguistique de ces enfants plurilingues ?

DULALA (D'une Langue À l'Autre) œuvre pour la diversité des langues et des cultures. Ses actions envers les enfants participent à la cohésion sociale et la lutte contre les discriminations. Pôle de ressources et de formations, l'association nous donne un éclairage sur le bilinguisme et l'éducation au plurilinguisme.

Le rapport entre plurilinguisme et lecture donne lieu à représentations contrastées. D'autant qu'il faut s'entendre sur les termes du débat : de quelle lecture parle-t-on, de quel plurilinguisme et de quels lecteurs potentiels ou actuels ? L'interrogation latente voudrait que les enfants plurilingues, considérés comme porteurs d'autres langues que celle majeure de l'école (par exemple le français pour des enfants immigrés dont le répertoire langagier comporte des langues dites « d'origine » ou « maternelles » ou « familiales » autres) rencontrent, de ce simple fait, plus de difficultés dans le « lire ». Une telle « lecture » causaliste, pour apparemment logique qu'elle semble, demande examen moins rapide.

Cette situation se décline elle-même en effet en de multiples cas de figure. Est-ce que l'enfant considéré a été antérieurement scolarisé ? A-t-il ou non appris à lire dans une ou plusieurs de ses langues premières ? S'agit-il de langues dont le système d'écriture est autre que le latin ou dont le rapport entre oral, écrit et signification répond à d'autres conventions que dans les langues européennes ? Est-ce que ses éventuelles connaissances et savoir-faire « déjà là » ou acquis parallèlement en dehors de l'école ont été mobilisés dans le processus de lecture d'une nouvelle langue ? Est-ce que la lecture d'album ou de livres pour la jeunesse en Langue 1 par les parents rentre parmi leurs habitudes quotidiennes ?

Car l'important est de poser que ces expériences préalables dans la relation à la lecture représentent un atout (source de transfert et de réflexion favorable aux apprentissages) non un obstacle (cause d'interférences et de « fautes »). On ne part pas d'une table rase, si tant est d'ailleurs que la plupart des enfants n'aient pas déjà une expérience diversifiée de l'écrit au moment où, à l'école, ils entrent officiellement dans l'apprentissage de la lecture. Dans les sociétés contemporaines urbanisées, médiatisées, numérisées, les enfants baignent dans un environnement où l'écrit, loin d'avoir perdu sa place, prolifère et affiche en outre très souvent la pluralité linguistique propre aux espaces de circulation sociale et de contacts multiculturels.

Cela dit, l'enfant allophone peut avoir, au moment de l'apprendre à lire en contexte scolaire, une maîtrise encore incertaine de la langue de scolarisation, en particulier dans sa forme orale. Et on sait que dans un pays comme la France, le recours à l'oral est fréquent dans les progressions proposées, avec appui sur les distinctions phonétiques. Source alors de difficultés tenant à la démarche retenue. A l'inverse, des approches didactiques telles que l'éveil aux langues ou, plus largement, les approches plurielles ont permis de montrer que la prise de conscience de la diversité des relations entre oral et écrit, entre écrit et signification, entre systèmes de transcription selon les langues, enrichit considérablement le rapport des enfants à l'écrit et à la lecture, y introduit une féconde dimension réflexive. Les acquisitions faites en

classe peuvent certes être plus lentes mais s'avèrent plus solides, plus complexes et plus productives ensuite dans le rapport à la lecture.

Gardons-nous cependant de tout angélisme ! Il reste indéniable que des enfants peu exposés à l'écrit et à ses usages et pratiques dans leur milieu familial et leur environnement social, non scolarisés antérieurement et affrontés parfois, dans le pays d'accueil, à des modalités d'enseignement et à des normes scolaires en rupture avec les modes de transmission propres à leurs communautés d'origine rencontreront plus de difficultés dans « l'apprendre à lire » que d'autres pour lesquels l'exposition aux signes écrits et aux textes a relevé du quotidien. Mais, pour ne rien simplifier ni généraliser, il faut constater que c'est souvent aussi dans ces situations que l'importance déterminante de l'écrit est pleinement « conscientisée » et que, pour les parents comme pour les enfants, il devient objet motivant et projet affirmé d'apprentissage. Et, dans le même temps, n'oublions pas que, dans une « même » langue et pour - si l'on peut dire - des « monolingues natifs », des différences d'ordre social quant aux pratiques familiales de l'écrit (quel que soit par ailleurs le niveau d'exposition aux écrits ambiants), sont de nature à creuser des écarts entre jeunes dans le rapport à la lecture. Le plurilinguisme n'est pas en soi un handicap dans cette relation avec l'écrit. Il peut tout au contraire constituer un avantage. D'autres facteurs, d'ordre sociologique, sont à l'œuvre, souvent beaucoup plus déterminants.

Mais alors que faire ? Diverses actions sont possibles et à divers niveaux : pour les plus petits, des séances organisées par des bibliothèques ou par des associations de bénévoles, pour apprendre aux parents comment lire dans leur langue 1 (que ce soit le français ou une langue étrangère) des albums et de petits livres illustrés pour les enfants pourraient permettre de familiariser les petits à des formes de littératie qui seraient transférables par la suite dans la langue de scolarisation. Plus tard et dans les classes plurilingues, il serait intéressant – pour tous les élèves - que des livres bi - ou plurilingues soient lus en classe dans différentes versions linguistiques par des locuteurs natifs. Les enfants allophones pourraient de la sorte s'appuyer sur la connaissance de leur langue pour mieux comprendre la version en langue 2 ; à leur tour, les élèves non allophones seraient familiarisés à des sonorités, à des rythmes et styles de narration différentes de ceux adoptés dans leur langue 1. Placés dans une situation qui est souvent celle habituelle de leurs camarades allophones pourraient être sensibilisés aux difficultés de ces derniers et se prêter plus facilement à des tâches de médiation.

L'association DULALA a prédisposé divers matériels, comme des albums plurilingues, et surtout diverses activités et stratégies pour aborder ces problématiques avec les plus petits.

Daniel Coste et Marisa Cavalli

<https://dulala.fr/>

Il était une fois... Décembre 2021 – N° 47