



Langue et apprentissage : problèmes des apprenants issus de l'immigration en Allemagne et stratégies possibles pour y remédier

Werner KNAPP

ETUDE PRELIMINAIRE

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

Langue et apprentissage : problèmes des apprenants issus de l'immigration en Allemagne et stratégies possibles pour y remédier

Werner Knapp, *Pädagogische Hochschule Weingarten, Allemagne*

Conférence intergouvernementale

Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe

Strasbourg 16-18 octobre 2006

Les opinions exprimées dans cette étude sont celles de l'auteur. Elles ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de l'Europe.

Toute lettre concernant cette publication, la reproduction ou la traduction de l'ensemble ou d'une partie de ce document doit être adressée au Directeur de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex.

La reproduction d'extraits est autorisée sauf à des fins commerciales à condition que la source soit citée.

Division des politiques linguistiques

DG IV - Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur
Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

Sommaire

1. Difficultés des enfants issus de l'immigration dans les écoles allemandes	6
1.1 Situation des enfants issus de l'immigration au moment de l'entrée à l'école ...	6
1.2 Passage dans le secondaire et certificat de fin d'études	6
1.3 Etude PISA et étude DESI	6
2. Acquisition des langues	7
2.1 Acquisition de la deuxième langue avant la scolarisation	7
2.2 Compétence en deuxième langue à l'école	8
2.3 Comment explique-t-on la maîtrise insuffisante de la deuxième langue ?	8
3. Enquête sur les compétences en langue	9
4. Mesures de soutien	9
4.1 Soutien à l'école maternelle	9
4.1.1 Soutien à l'acquisition de la deuxième langue	9
4.1.2 Prise en compte de la première langue	10
4.1.3 Participation des parents	11
4.1.4 Qualification des enseignants de l'école maternelle	11
4.2 Soutien linguistique à l'école	11
4.2.1 Transmission permanente des compétences de base	11
4.2.2 Cours de soutien	11
4.2.3 Communication dans la classe	12
4.2.4 Utilisation de la première langue et apprentissage bilingue	13
5. Résumé	14
Bibliographie	15

1. Difficultés des enfants issus de l'immigration dans les écoles allemandes

Les « enfants et jeunes issus de l'immigration » sont des enfants et des jeunes qui ont eux-mêmes immigré en Allemagne ou dont les ascendants ont immigré en Allemagne au cours des dernières décennies. Leur première langue peut être l'allemand ou une autre langue et ils peuvent avoir la nationalité allemande ou une autre nationalité. J'emploie le terme « enfants et jeunes issus de l'immigration », mais d'autres termes sont également utilisés. La plupart des statistiques concernent des enfants et des jeunes ayant une autre nationalité que la nationalité allemande et certaines statistiques de l'éducation portent sur des enfants et des jeunes qui n'ont pas l'allemand pour première langue. Les enfants et jeunes issus de l'immigration qui ont la nationalité allemande et qui indiquent que leur première langue est l'allemand ne peuvent plus guère être identifiés statistiquement. Ils peuvent néanmoins avoir des problèmes de langue et des difficultés scolaires imputables au fait qu'ils sont issus de l'immigration.

Si l'on considère des caractéristiques telles que la culture d'origine, la première langue, le milieu social, le niveau d'instruction des parents ou la maîtrise de la deuxième langue, les enfants et jeunes issus de l'immigration forment un groupe très hétérogène. Dans ce qui suit, toute généralisation porte sur des aspects typiques, et non sur tous les cas individuels.

1.1 Situation des enfants issus de l'immigration au moment de l'entrée à l'école

Les connaissances en allemand de nombreux enfants issus de l'immigration au moment de l'entrée à l'école ne sont pas suffisantes pour leur permettre de tirer profit de l'enseignement primaire. Des enquêtes sur le niveau de langue montrent que leurs connaissances en allemand sont souvent nettement inférieures à celles des enfants de langue maternelle allemande. L'opinion est largement répandue aussi que nombre de ces enfants ne connaissent pas suffisamment l'allemand, au seuil du primaire, pour réussir à l'école.

1.2 Passage dans le secondaire et certificat de fin d'études

Dans les lycées et les écoles secondaires du cycle long (*Realschule*) les enfants issus de l'immigration sont nettement sous-représentés. Après l'école primaire, ils suivent en majorité un cycle secondaire court (*Hauptschule*). Il y a une proportion sensiblement plus élevée d'enfants et de jeunes issus de l'immigration dans les écoles spécialisées, en particulier celles qui sont destinées aux enfants inadaptés.

Environ 20% des jeunes issus de l'immigration quittent l'école sans certificat de fin d'études. Environ 10% des élèves non allemands (contre 25% en moyenne dans l'ensemble de la population) obtiennent le baccalauréat (*Abitur*).

1.3 Etude PISA et étude DESI

L'étude PISA¹ montre que les jeunes issus de l'immigration ont des résultats scolaires nettement inférieurs à ceux des autres enfants. 24,9% de ceux qui sont nés à l'étranger et dont un parent au moins est né à l'étranger, et 14,3% de ceux qui sont nés en Allemagne et dont un parent au moins est né à l'étranger sont « à risque » (*Deutsches PISA-Konsortium 2000*).

¹ PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE)

L'Allemagne fait partie des pays dans lesquels la différence de performance entre les enfants issus de l'immigration et les enfants de souche allemande est la plus marquée. C'est aussi un des quelques pays dans lesquels les élèves de la deuxième génération obtiennent de moins bons résultats que ceux de la première (OCDE 2006), ce qui laisse sceptique quant à l'efficacité du soutien apporté.

D'après l'étude DESI², les jeunes de la 9^{ème} classe dont la première langue n'est pas l'allemand ont des résultats beaucoup moins bons en allemand que ceux dont c'est la langue parlée à la maison. Les jeunes qui ont été élevés dans un environnement multilingue font presque aussi bien que ces derniers. Bien que les jeunes dont l'allemand n'est pas la première langue aient une connaissance du vocabulaire "dramatiquement" plus faible que les locuteurs natifs, ils n'obtiennent pas de mauvais résultats en orthographe, compte tenu des autres conditions préalables de l'apprentissage (Klieme 2006).

2. Acquisition des langues

2.1 Acquisition de la deuxième langue avant la scolarisation

On sait peu de choses des compétences en première langue des enfants issus de l'immigration quand ils commencent l'école, mais on peut supposer qu'ils maîtrisent souvent mieux la première langue que la deuxième. Pour ce qui est de la langue parlée tous les jours à la maison, on peut partir du principe qu'ils en ont en général une maîtrise correspondant à leur âge (Hepsöyler et Liebe-Harkort 1991; Karasu 1995; Jeuk 2003).

Les enquêtes existantes montrent toutes que lorsqu'ils entrent à l'école, les enfants issus de l'immigration ont une compétence en deuxième langue (l'allemand) nettement inférieure à celle des enfants dont l'allemand est la langue maternelle. Les statistiques indiquent souvent que 70 à plus de 90% des enfants issus de l'immigration ont des résultats inférieurs à la moyenne ou sont considérés comme "à risque" (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin, 2001; Penner 2005). Ces valeurs s'appliquent à divers aspects de la langue tels que le vocabulaire, la morphologie, la syntaxe et la pragmatique. En outre, les compétences auditives et la conscience phonologique de ces enfants sont très déficientes (Penner 2005; Grimm et al 2004).

On s'est beaucoup demandé si le bilinguisme constituait un obstacle ou un atout pour l'acquisition des langues. On sait aujourd'hui que le succès ou l'échec d'enfants qui ont grandi dans un milieu bilingue dépend essentiellement des circonstances dans lesquelles la langue est acquise (par exemple : origine sociale, niveau d'instruction et aspirations des parents, et soutien apporté) (Apeltauer 2004; Siebert-Ott 2001).

L'observation de Penner (2005) selon laquelle l'apprentissage de la deuxième langue stagne la dernière année de la maternelle est particulièrement intéressante. On pourrait penser a priori que les écoles maternelles stimulent le développement du langage de multiples façons et soutiennent ainsi fortement l'acquisition de la deuxième langue. Mais cela ne semble pas toujours être le cas. On peut supposer qu'à l'école maternelle les enfants issus de l'immigration ne participent que de façon limitée à la communication. Apparemment, ils connaissent trop peu d'allemand pour comprendre par exemple une histoire racontée dans cette langue et être capables d'en parler. Ils ne peuvent donc profiter de l'environnement linguistique ce qui

² DESI : Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (Evaluation des compétences des élèves en allemand et en anglais)

expliquerait la stagnation du développement de la deuxième langue à la maternelle. Même lorsque des mesures de soutien linguistique sont prises, il est à craindre que les enfants qui ont les connaissances en allemand les plus limitées prennent moins souvent la parole que les autres.

2.2 Compétence en deuxième langue à l'école

En ce qui concerne la compétence en deuxième langue au moment de l'entrée à l'école, les enfants issus de l'immigration peuvent être répartis en trois groupes. Ceux du premier groupe maîtrisent l'allemand deuxième langue aussi bien que les locuteurs natifs ou du moins suffisamment pour rattraper les locuteurs natifs pendant la scolarité et obtenir de bons résultats ou du moins des résultats se situant dans la moyenne.

Ceux du deuxième groupe maîtrisent si mal l'allemand qu'ils comprennent à peine les leçons. Il ne faut alors guère s'attendre à une amélioration de la compétence en deuxième langue pendant la scolarité. L'argument souvent avancé selon lequel l'enseignement primaire fait quasi automatiquement office de cours de langue ne tient pas, car l'écart entre le niveau de communication de l'enseignant et le niveau de compétence linguistique de l'apprenant de la deuxième langue est trop grand. Il en résulte que les enfants issus de l'immigration ne peuvent participer activement à la classe, ce qui entraîne souvent un désintérêt de leur part et des problèmes de discipline. Les difficultés en deuxième langue s'accroissent pendant la scolarité, en raison de la part croissante des devoirs écrits, de la complexité de la langue écrite, du fait que la langue d'enseignement est fondée sur la langue écrite et que les concepts abstraits sont de plus en plus nombreux.

Font partie du troisième groupe les enfants ayant des « difficultés de langage cachées » (Knapp 1999). À première vue, ils sont capables de s'exprimer couramment lorsqu'ils parlent, mais appliquent des stratégies de camouflage et d'évitement (qui consistent à prononcer de façon approximative, à avoir un débit rapide, à escamoter les terminaisons, à éviter les constructions complexes, à employer des mots passe-partout comme le verbe « faire ») pour dissimuler leurs difficultés en deuxième langue. Dans la pratique quotidienne beaucoup d'enseignants ne se rendent pas du tout compte de ces lacunes ou de leur véritable étendue, car ils ne sont pas formés pour les repérer – en particulier dans l'expression orale. Avec la part croissante des travaux écrits – notamment la troisième année d'école – les difficultés en langue deviennent nettement visibles.

À côté du vocabulaire, c'est surtout dans le domaine de la morphosyntaxe que se situent les difficultés pour ceux qui apprennent l'allemand en deuxième langue. Il en résulte que les élèves n'établissent pas les relations importantes entre les mots de la phrase et ne peuvent par conséquent ni saisir ni produire des phrases complexes. Cela se répercute sur la compétence textuelle, de sorte que les élèves ont des difficultés particulières aussi bien à comprendre qu'à rédiger un texte. Il est évident que les enfants et les jeunes concernés comprennent ensuite très mal ou ne comprennent pas du tout les conversations plus complexes en classe ainsi que les exercices et les textes des manuels.

2.3 Comment explique-t-on la maîtrise insuffisante de la deuxième langue ?

Les principales explications des difficultés auxquelles se heurtent les enfants issus de l'immigration pour apprendre une deuxième langue sont l'hypothèse du seuil (« threshold hypothesis ») et l'hypothèse de l'interdépendance (« developmental interdependence hypothesis ») (Cummins 1979). Selon l'hypothèse du seuil, il faut d'abord que soit atteinte une compétence suffisante dans la langue 1 avant que

l'acquisition d'une deuxième langue puisse avoir une influence positive sur le développement intellectuel de l'enfant (Cummins 1979, p. 229). Dans l'hypothèse de l'interdépendance, on suppose que le niveau de compétence qu'un enfant bilingue atteint en deuxième langue dépend en partie du type de compétence acquis en première langue au moment où il commence à être exposé de façon intensive à la deuxième langue (Cummins 1979, p. 233). Les hypothèses de Cummins ont également été confirmées dans l'espace germanophone (par exemple Baur/Meder 1992; Knapp 1997).

Il découle de ces hypothèses qu'il faudrait promouvoir l'acquisition de la première langue des enfants issus de l'immigration, et ce tant à la maternelle que dans le primaire. Outre que cela serait un moyen de soutenir indirectement l'acquisition de la deuxième langue et de promouvoir le développement cognitif, de bonnes compétences en première langue auraient pour avantage de permettre aux intéressés de communiquer avec une langue supplémentaire dans un monde globalisé.

Il y a certes beaucoup de raisons de promouvoir la première langue, mais il ne faudrait pas supposer qu'il y a automatiquement un lien avec l'acquisition de la deuxième. Il arrive que les choses se passent différemment dans la réalité. Par exemple, beaucoup d'enfants et de jeunes apprennent parfaitement la deuxième langue, alors qu'ils maîtrisent insuffisamment la première. Inversement, de bonnes compétences dans la première langue n'entraînent pas automatiquement la réussite de l'acquisition de la deuxième.

Ne serait-ce que pour des raisons financières et organisationnelles, la promotion systématique de la première langue, notamment dans le cas de premières langues peu parlées et dans les régions à faible population d'immigrants, ne serait guère réaliste en Allemagne.

La promotion de la première langue est un élément important d'un concept général de promotion des langues, mais ce n'est pas le seul. Au moins aussi important est la promotion ciblée de la deuxième langue, qui est la langue de communication du pays dans lequel vivent les enfants et les jeunes concernés, et qui est déterminante pour les possibilités de trouver un emploi et de participer à la vie de la société.

3. Enquête sur les compétences en langue

La promotion des langues devrait s'appuyer sur une évaluation des compétences linguistiques. Il existe certes de nombreux moyens qui dépendent du groupe cible et des compétences que l'on veut mesurer, mais ils ont été peu expérimentés. On ne dispose de procédés normalisés et étalonnés pouvant être mis en pratique que pour certains aspects. Il serait particulièrement souhaitable d'avoir un moyen de déterminer les compétences pragmatiques (Fried 2004; Ehlich u.a. 2005).

4. Mesures de soutien

4.1 *Soutien à l'école maternelle*

4.1.1 Soutien à l'acquisition de la deuxième langue

On ne peut évidemment pas partir du principe que le seul fait d'aller à la maternelle permet d'acquérir une bonne maîtrise de la deuxième langue. Il est irréaliste de croire qu'un bain linguistique prenant la forme d'une simple immersion est suffisant. Bien que la plupart des enfants issus de l'immigration fréquentent pendant plusieurs années l'école maternelle, dans la plupart des cas leur compétence ne suffit pas pour

garantir leur réussite scolaire. On constate cependant que s'ils vont assez longtemps à l'école maternelle, ils ont plus de facilités pour l'acquisition de la deuxième langue. Le premier objectif devrait donc être de faire en sorte que les enfants issus de l'immigration aillent à l'école maternelle aussi tôt et aussi régulièrement que possible.

L'idée qu'un soutien ciblé est nécessaire à l'âge préscolaire s'impose de plus en plus. Cela dit, il y a des approches très diverses (Jampert 2002), qui ont des objectifs différents, et il arrive souvent que le soutien ne soit pas étayé par une réflexion. On observe aussi parfois de mauvaises imitations de l'enseignement scolaire, mais leur effet didactique est limité. Parmi les critères d'un soutien linguistique réussi, on citera par exemple :

Prendre l'exemple de l'acquisition de la première langue

Les enfants apprennent leur langue maternelle parfaitement sans qu'il soit nécessaire de la leur enseigner de façon formelle. Certaines caractéristiques de l'apprentissage de la langue dans la famille pourraient donc être adaptées dans les écoles maternelles (Kolonko 2001; Merkel 2006). Dans l'acquisition de la langue par des jeux de rôle (Dannenbauer 1999) des méthodes sont mises en œuvre, qui correspondent au comportement intuitif des adultes dans les communications naturelles avec les enfants. Les principales caractéristiques sont ici l'incitation à la communication, la correction implicite, l'expansion de ce que disent les enfants en une structure complète et l'encouragement à répéter les mots et les structures nouvellement acquis.

Soutien individuel ciblé ou soutien en petits groupes

Le succès de l'acquisition de la première langue dans la relation mère-enfant, d'une part, et l'échec de l'acquisition de la deuxième langue en groupes plus importants, d'autre part, mettent en évidence la nécessité de travailler en petits groupes. Il ne faut pas attendre d'enfants déjà peu communicatifs qu'ils s'expriment dans un groupe comprenant 8 à 12 enfants, comme c'est souvent le cas. Il faudrait au moins que le soutien s'effectue en partie en petits groupes, et prévoir un soutien personnalisé dans des cas particuliers.

Intégration du soutien linguistique dans la vie quotidienne à la maternelle

Il ne faut pas que le soutien linguistique se limite à des périodes isolées de 20 à 60 minutes, pendant lesquelles les enfants issus de l'immigration sont regroupés pour suivre un cours de langue. Il est important de saisir les occasions quotidiennes, dans toutes les activités, jeux et communications pour favoriser l'acquisition de la langue (Merkel 2006). Une certaine tendance consistant, parfois avec un matériel coûteux, à faire apprendre par cœur aux enfants des mots ou des structures, doit être considérée comme problématique (Apeltauer 2004; Merkel 2006). Il faudrait au contraire s'efforcer de les impliquer dans des structures réelles de communication (Kolonko 2001).

4.1.2 Prise en compte de la première langue

D'après les rapports disponibles, la prise en compte de la première langue à la maternelle a un effet positif sur l'acquisition du langage (Apeltauer 2004). Il faudrait soutenir et évaluer scientifiquement les projets pilotes allant dans ce sens, et étendre autant que possible le soutien de la première langue. A cette fin, une mesure utile serait de recruter des enseignants eux-mêmes issus de l'immigration, qui connaissent non seulement la première langue des enfants, mais aussi leur mode de vie, et qui peuvent favoriser l'éducation interculturelle.

4.1.3 Participation des parents

Les parents peuvent être associés de diverses manières au soutien linguistique de leurs enfants. Parmi les mesures utiles on peut citer:

- Assurer la formation continue des parents et leur expliquer comment l'acquisition de la deuxième langue peut être soutenue dans la famille
- Inciter les parents à promouvoir la première langue de leurs enfants
- Organiser des cours de deuxième langue pour les parents, car on sait que l'apprentissage de la deuxième langue par les parents a un effet positif sur l'acquisition de cette langue par l'enfant.
- Prévoir des programmes de formation pour les parents dans la première et dans la deuxième langue, car on peut partir du principe que des parents instruits sont mieux placés pour aider leurs enfants à acquérir les langues et à obtenir de bons résultats à l'école.
- Organiser des cours d'alphabétisation pour les parents qui sont analphabètes ou maîtrisent très mal la langue écrite.

4.1.4 Qualification des enseignants de l'école maternelle

Contrairement à beaucoup d'autres Etats d'Europe, l'Allemagne n'exige pas un diplôme d'études supérieures pour l'enseignement à la maternelle. Or, pour enseigner correctement les langues, une formation universitaire paraît indispensable. Il faudrait au moins exiger aujourd'hui que tous les instituteurs de maternelle suivent une formation intensive pour soutenir l'apprentissage des langues. Comme ce soutien doit être assuré dans tous les aspects des activités quotidiennes, il ne suffit pas de former uniquement ceux qui en sont spécifiquement chargés.

4.2 *Soutien linguistique à l'école*

4.2.1 Transmission permanente des compétences de base

Les plaintes concernant la faiblesse du niveau et le manque de connaissances de base, la proportion beaucoup trop élevée d'enfants qui quittent l'école sans certificat de fin d'études, la forte proportion d'analphabètes fonctionnels dans un pays où l'école est obligatoire et l'insuffisance des compétences en lecture constatée par l'étude PISA sont autant d'indicateurs du fait que trop d'écoles n'atteignent pas au moins un certain niveau minimal. L'enseignement, en particulier dans le cycle court du secondaire, devrait mettre davantage l'accent sur les contenus de base, qui devraient être traités de façon approfondie et répétés jusqu'à ce qu'ils soient assimilés. Il est préférable de s'assurer de la pérennité des connaissances transmises et des compétences acquises que d'augmenter le nombre des disciplines enseignées.

4.2.2 Cours de soutien

Dans le cadre scolaire, il faut distinguer le soutien interne et le soutien externe. Un soutien externe reste nécessaire lorsque les enfants et les jeunes ne maîtrisent pas du tout la langue allemande ou ne la maîtrisent pas suffisamment à l'entrée à l'école pour suivre les cours – à quelque niveau d'enseignement que ce soit. Il faudrait prévoir pour ces élèves des mesures dites de préparation à raison d'environ 20 à 25 heures hebdomadaires de cours de langue intensif. Leur intégration partielle dans les classes normales ou leur passage progressif dans ces classes devrait accélérer leur intégration globale. Ces mesures de préparation ne devraient pas, en règle générale, durer plus d'un an.

Il existe une deuxième forme de soutien externe, dans laquelle quelques heures de cours supplémentaires par semaine de soutien ciblé sont données aux élèves qui en ont besoin. Ces cours doivent répondre notamment aux critères suivants:

- *Sélection systématique des élèves ayant besoin d'un soutien, sur la base d'un diagnostic* (contrairement à l'application de critères non pertinents, comme cela est parfois le cas, par exemple octroi d'un soutien aux élèves qui ne suivent pas les cours de religion, pour qu'il n'y ait pas de trous dans leur emploi du temps).
- *Prévoir un nombre suffisant d'heures de soutien et un soutien en petits groupes.* Le problème, avec de nombreux enfants issus de l'immigration, est que le cours glisse sur eux sans qu'ils comprennent grand chose et sont incapables d'y participer. Ce problème se pose aussi dans les groupes trop importants et réduit l'efficacité du soutien. Il faut donc prévoir suffisamment d'heures pour pouvoir constituer de petits groupes.
- *Elaborer des plans de soutien pour chaque élève*
- *Préparation aux cours qui seront donnés en classe.* Très souvent, les sujets déjà étudiés en classe ou les questions posées lors du dernier test sont repris dans les cours de soutien, mais avec un résultat peu efficace, en raison du manque de motivation et de fonctionnalité. Il serait préférable, dans le cours de soutien, de préparer le contenu essentiel de ce qui sera enseigné en classe par la suite, de manière à accroître la motivation et à encourager les élèves faibles à participer en classe.

Il faut se demander si les cours de soutien linguistique devraient viser à compenser l'absence de connaissances de base ou s'ils devraient plutôt mettre l'accent sur les matières enseignées en classe.

4.2.3 Communication dans la classe

Un facteur important pour le succès de l'acquisition de la deuxième langue est l'usage par l'enseignant d'un niveau de langue correspondant au niveau de connaissance de la langue des apprenants. La communication dans la classe apporte deux éléments essentiels : l'usage d'un niveau de langue élevé et largement correct et des occasions d'utiliser la langue.

Mais pour pouvoir communiquer, il faut déjà avoir des connaissances de la langue, et tous les enfants appartenant à des minorités linguistiques n'en ont pas suffisamment, pour participer à la classe et accéder ainsi plus facilement à la langue allemande. Klein (1992, p. 28) parle du paradoxe devant lequel se trouvent les apprenants d'une deuxième langue: « Pour pouvoir communiquer, ils doivent apprendre la langue et pour apprendre la langue, ils doivent pouvoir communiquer ». Souvent, la participation à la classe des enfants immigrants est trop peu soutenue. Il faudrait mettre en place des modèles de communication favorables à l'apprentissage.

La participation active à la communication en classe contribue à favoriser divers aspects de la compétence linguistique. L'emploi fréquent d'un vocabulaire appris et de structures linguistiques provoque un effet d'entraînement et aide les enfants à avoir confiance en eux lorsqu'ils s'expriment.

Pour améliorer les compétences en langue des enfants appartenant à des minorités linguistiques, il faudrait leur donner beaucoup plus d'occasions de communiquer et adapter la langue utilisée avec eux à leur niveau de langue.

4.2.4 Utilisation de la première langue et apprentissage bilingue

En mettant l'accent sur les difficultés rencontrées en deuxième langue, on court le risque de donner l'impression que les enfants et les jeunes issus de l'immigration sont attardés. Il y a lieu de souligner ici que les enfants et les jeunes issus de l'immigration ont des aptitudes linguistiques particulières.

Les résultats de l'étude DESI sont à cet égard riches d'enseignements, car ils montrent que les élèves qui parlent l'allemand langue étrangère en deuxième langue apprennent l'anglais langue étrangère relativement facilement. Dans des conditions d'apprentissage égales par ailleurs, ils ont par rapport aux autres élèves une avance d'environ six mois. Les enfants et les jeunes issus de l'immigration ayant un bagage linguistique exclusivement non allemand obtiennent d'assez bons résultats en anglais (Klieme 2006).

Certains indices montrent que le contraste entre langues a un effet positif sur la perception des phénomènes phonologiques, ce qui se répercute sur l'orthographe, si bien que les élèves de huitième classe ayant l'allemand comme deuxième langue ont moins de difficultés en dictée que l'élève moyen (Fix 2002).

L'enseignement en classe peut tirer profit de la richesse des langues parlées par les élèves. En cours de littérature, le travail sur des textes en deux langues (première langue des enfants et des jeunes issus de l'immigration et allemand), permet de repérer les connotations des mots et des tournures. La confrontation fait apparaître les divers procédés par lesquels des langues différentes expriment les situations et les sentiments. Il faut pour cela que les enfants et les jeunes issus de l'immigration soient compétents dans la première langue. Cela est vrai aussi pour l'étude de textes rédigés en plusieurs langues, par exemple des poèmes de José Oliver, qui introduit des tournures de sa première langue. Une analyse des effets, faisant apparaître que certaines choses s'expriment mieux dans une langue que dans l'autre, permet d'inculquer le sens du style. Ces comparaisons devraient porter aussi sur les dialectes. Cela représente également une incitation à apprendre les langues.

Les compétences en première langue des enfants et des jeunes issus de l'immigration sont également très utiles dans le cadre de l'apprentissage bilingue faisant appel à des concepts tels que celui de « langue d'enseignement des autres matières » (language across the curriculum [LAC]). La comparaison contrastive de langues différentes est un moyen efficace de se faire une idée de la correction linguistique et devrait absolument être pratiquée. De nombreuses règles de la langue allemande ne deviennent vraiment claires que lorsqu'on les compare avec les règles applicables dans d'autres langues. On peut comparer la construction des phrases, l'existence et le nombre d'articles, les modèles de déclinaison et de conjugaison, afin d'élargir et d'approfondir ses connaissances grammaticales. Là aussi intervient la situation des enfants et des jeunes issus de l'immigration avec leur connaissance de la première langue. La comparaison permet de découvrir de façon inductive la parenté de langues différentes. Les conventions linguistiques deviennent particulièrement évidentes lorsque l'on compare plusieurs langues. Les élèves apprennent à employer le niveau de langue approprié dans la communication (par exemple les formes de politesse dans diverses situations et langues) par la comparaison avec d'autres langues. Les élèves prennent ainsi conscience des variétés de langue, c'est-à-dire, à côté de langues distinctes, le dialecte, la langue standard, les sociolectes, les langues de certains groupes et les langues de spécialités, et acquièrent ainsi une capacité d'expression différenciée. Faire des langues l'objet du cours peut avoir globalement des effets positifs sur la conscience linguistique et la réflexion linguistique (Oomen-Welke 1999).

Pour ce qui est de la capacité d'expression différenciée les enfants et les jeunes issus de l'immigration disposent de compétences particulières. Il y a lieu d'en prendre conscience, de les utiliser et de les encourager. Il faudrait en particulier apprendre à le faire aux enseignants, qui souvent n'en ont pas la perception.

5. Résumé

- Le soutien en deuxième langue est nécessaire de l'école maternelle à la fin de la scolarité. Il devrait mettre l'accent sur la transmission permanente des compétences de base.
- Ce soutien devrait être ciblé et s'effectuer en petits groupes.
- La participation active des enfants et des jeunes issus de l'immigration à la communication en classe doit être constamment encouragée.
- La première langue doit être promue, de manière à être maîtrisée aussi parfaitement que possible à l'oral et à l'écrit, ce qui élargira les connaissances linguistiques des élèves et aura des effets positifs sur l'acquisition de la deuxième langue.
- Il faudrait utiliser en classe les compétences en première langue, en particulier lors de la réflexion sur le langage.

Bibliographie

- Apeltauer, Ernst (2004): Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). Flensburg: Universität Flensburg
- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Rupprecht S. Bauer; Gregor Meder; Vlatko Previsic (Hg): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler, p. 109-140
- Cummins, James (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research, 49, 2, p. 222 - 251
- Dannenbauer, Friedrich Michael (1999): Grammatik. In: Baumgartner, Stephan & Füssenich, Iris (Hg): Sprachtherapie mit Kindern. München, Basel, p. 105-161
- Deutsches PISA Konsortium (Hg): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Ehlich, Konrad u.a. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin
- Ehlich, Konrad u.a. (2004): Handout zur Vorstellung des Gutachtens „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ beim Workshop „Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ am 14.07.2004 in Hamburg
- Fix, Martin (2002): „Die Recht Schreibung ferbesern“ – Zur orthografischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch, 7. Jg., H. 12, S. 39-55
- Fried, Lilian (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. München
- Grimm, H.; Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004): Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? Erscheint in: Frühförderung Interdisziplinär
- Hepsöyler, Ender & Liebe-Harkort, Klaus (1991): Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration – ein Vergleich. Francfort-sur le Main
- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Fribourg-en-Brisingau
- Karasu, Ibrahim (1995): Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland. Francfort-sur-le- Main
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. 3. Auflage. Königstein

- Klieme, Eckhard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- Knapp, Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule, 31. Jg., H. 5, p. 30-33
- Kolonko, Beate (2001): Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen. Herbolzheim
- Merkel, Johannes (2006): Warum das Pferd von hinten aufzäumen? Grundsätze zur Sprachförderung im Elementarbereich, insbesondere von Kindern mit anderer Muttersprache. In: Martin R. Textor (Hg): Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1296.html> 22.05.2006
- OECD (2006): Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen; Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003. http://www.vbm.de/agv/data/media/stories/5748/PISA%202003_Migration_Mai%202006.pdf?PHPSESSID=f8585816f619f5287d5aa77bab1de7b4 – 28.05.2006
- Oomen-Welke, Ingelore (Hg) (1999): Sprachen in der Klasse. Themenheft Praxis Deutsch, 26. Jg., H. 157
- Penner, Zvi (2005): Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch. Frauenfeld
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (2001): Auswertungsergebnisse der Sprachstandserhebung in allen ersten Klassen der Wedding Grundschulen des Bezirks Mitte von Berlin im Schuljahr 2000/2001
- Siebert-Ott (2001): Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen