

Faire entendre les voix ... pour ouvrir des voies

Par Spomenka ALVIR

Mémoire de Master 2 professionnel de Didactique des Langues Etrangères et TICE
Septembre 2006

Table des matières

Résumé .	1
Summary . .	3
Remerciements . .	5
Introduction . .	7
Chapitre I : Contexte et problématique .	9
1.1 Problématique relative à la scolarisation des élèves allophones .	9
1.2 Apports de la recherche .	10
1.3 Parcours de l'élève et dispositifs institutionnels .	11
1.4 Incertitudes dans la mission des enseignants . .	12
1.5 Conception pédagogique sous-jacente . .	13
1.6 Infrastructure et formation des enseignants .	14
1.7 Traduction du dispositif pour les élèves allophones en termes didactiques .	15
Particularités et passages du FLE- FLS - FLSco- FLM : conséquences pour l'enseignement .	15
1.9 Procédé et méthodes .	19
Chapitre II : Une pédagogie spécifique ? . .	21
2.1 Entrée dans la langue orale et la langue écrite . .	21
2.1.1 Interrelation entre l'oral et l'écrit .	22
2.1.2 Comparaison des démarches en lecture .	24
2.1.3 Apports de la recherche .	24
Quelles recommandations pour quel public . .	25
2.2 Relations entre les langues : langue maternelle/langue seconde . .	30
Intercompréhension des langues, et construction des compétences plurilingues . .	30
2.2.3 D'autres questions qui se posent ? . .	32
2.2.4 Eléments à retenir pour la partie pratique . .	32
2.3 Pédagogie du projet . .	32

Sens du projet pédagogique pour le stage .	33
2.4 Portfolio des langues .	34
2.4.1 Sens du portfolio pour le stage . .	34
2.5 Apport des parents .	35
Chapitre III : Stage .	37
3.1 Co-construction : objets médiateurs .	37
3.1.1 Description du contexte .	37
Croisement de l'espace pédagogique et social .	39
3.1.3 Analyse de Grenadine – méthode FLE . .	40
3.1.4 Descriptif des activités du stage . .	41
3.1.5 Objets/ Lieux tiers . .	43
3.1.6 Microphone : trait d'union .	44
Chapitre IV : Récolte des données et analyse des interviews . .	45
Types d'enregistrements « Photos sonores » . .	46
Voix des élèves .	47
4.1.2 La voix de la famille .	61
4.1.3 La voix des enseignantes . .	64
4.2 Discussion . .	75
4.2.1 Analyse des pratiques pédagogiques . .	75
4.2.2 Analyse des interactions . .	76
Chapitre V : mise en place des résultats .	81
5.1 Construction du concept de l'enseignement au CIF .	81
5.1.1 Repères pour l'élève Quoi et comment apprendre ? .	83
Repères pour l'enseignant Comment enseigner, « faire apprendre » ? . .	84
Cadre institutionnel Sur quel programme s'appuyer ? . .	85
Evaluation/ Portfolio/ tests en LM . .	85
5.2 Conditions-cadre sur le plan organisationnel .	86
Obstacles/besoins sur le plan organisationnel .	86
Conditions-cadre sur le plan socio-affectif .	87

Obstacles/Besoins sur le plan socio-affectif .	87
Conditions-cadre sur le plan pédagogique et didactique .	88
Obstacles/besoins sur le plan pédagogique et didactique . .	88
5.4 Articulation oral/écrit : quelques réflexions et propositions d'utilisation .	90
Les langues : objets de ruptures et objets communs entre école et familles . .	90
Chapitre VI : Conclusion .	93
6.1 A portée de voix... . .	93
6.2 Etre en voix... .	94
6.3 Voix/voies croisées .	94
6.4 De vive voix . .	95
6.5 Ouverture des voies .	95
6.6 Vers les voix polyphoniques .	95
8. Références bibliographiques .	97
Autres références bibliographiques . .	99
9. Annexes . .	101
Annexe I . .	101
Annexe II Élèves selon le type d'enseignement et la langue maternelle, Vaud, en 2005/2006 . .	102
Annexe III Canevas de questions pour les enseignants .	103
Annexe IV Transcriptions des entretiens avec les enseignantes .	103
<i>Enseignante d'appui et du CIF M-Th. N. .</i>	104
<i>Transcription 5 Enseignante d'Al. C-M.J. .</i>	108
<i>Transcription 7 Enseignante de D. D.C. . .</i>	111
<i>Enseignante CIF d'Ad. J. J . .</i>	113

Résumé

Les questions posées dans ce travail oscillent entre celles qui sont formulées sur le plan didactique des langues et celles qui prennent en compte l'aspect lié à l'environnement social des élèves allophones. L'attention est attirée sur le flou qui existe dans les définitions entre le français langue étrangère (FLE), français langue seconde (FLS), français langue scolarisation (FLSco), français langue maternelle (FLM) et les conséquences que le cloisonnement entre ces domaines a pour l'enseignement aux élèves allophones.

Le rôle de l'écrit à l'école, les représentations des langues des élèves et la constitution de nouvelles formes de relations sociales, notamment celles entre l'école et les familles migrantes, constituent un autre enjeu pour la réussite scolaire de ces enfants. Après avoir cerné cette problématique à la lumière des recherches et de la théorie (partie II), une articulation avec la réalité et la pratique des enseignants (partie III et IV) et la mise en place afin de parvenir à un cadre conceptuel (partie V).

La partie pratique a servi de caisse de résonance de plusieurs voix (élèves, enseignants, parents, interprètes communautaire) et a tenté de mettre en place une dynamique en créant des *espaces et des lieux intermédiaires* entre l'axe d'apprentissage et l'axe social de l'élève. Les données du stage mettent en exergue les obstacles dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Ils sont regroupés sur le plan organisationnel, socio-affectif et didactique.

Ce travail a tenté de faire entendre des voix de plusieurs acteurs impliqués dans le projet. La langue est devenu « l'objet de passage » entre l'*objet* enseigné et l'*objet* d'enseignement, entre le monde privé et le monde public entre soi et l'autrui. Comme la partie pratique était très restreinte, l'ouverture des voies dans l'enseignement aux élèves allophones n'est que à son début.

Mots clés : migrants, accueil, FLE/FLS/FLsco/, situation de plurilinguisme, interrelation oral/écrit, médiation, collaboration avec familles migrantes.

Summary

Hearing voices.....to open the ways

An experience of teaching French as a second language to first comers in a framework of intensive courses in French.

The points questioned in this work are both linked to the didactic aspect of the tongues as well as the social environment of migrant pupils. Attention is drawn on the difficulty to clearly define French as foreign language (FLE), French as second language (FLS), French as teaching language (FLSco) and French as mother tongue (FLM). As such teaching to migrant pupils creates separation in these different areas.

Another challenge is due to the role of script in school, the representation of mother tongue pupils and the creation of the social relations pacifically between School and those migrant families. Part II of the present work states the problematic on the light of researches and theory while part III and IV determine the link between the reality and practice of teachers. Finally, in part V a formulation of a conceptual framework is tried.

The practical part served to collect voices (pupils, teachers, parents, community interpreters). It is a attempt to implementing a new dynamic by implementing intermediate spaces between pupils learning and social axes. It also pints at the obstacles in teachers practical pedagogy. Theses difficulties are gathered in structural, socio-affective and didactic order.

This work was an attempt to hear voices from eventual stakeholders in the project. The tongue became “the mean” between the teaching tongue and the taught tongue, between the private and public word, between self and other.

The practical part is very much limited which proofs that opening ways to migrant pupils are still at the starting point.

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord aux élèves et aux parents qui ont accepté de collaborer et qui m'ont accueilli avec leurs générosité, ouverture, curiosité, ...

Les réflexions exposées ici viennent d'une part de la pratique de stage et d'autre part des auteurs qui m'ont enrichie et donner l'envie de les lire davantage (avant tout B. Lahire). Grâce aux échanges et des interviews menés avec des enseignants Mme Nicole, Mme Corbaz, Mme J. Casteli-Mabel et Mme Jan, j'ai pu élargir ce champ à d'autres expériences pédagogiques. Sans autorisation du directeur de l'établissement (G. Tauxe) cette expérience et la pratique n'auraient pas été possibles.

Mes remerciements vont aussi à la journaliste de radio (Sonja Zoran) qui m'a accompagnée dans la famille et a fait des enregistrements avec les deux interprètes (Sanije Sopa et Teuta Balabani). Ma reconnaissance à la Direction pédagogique et aux collègues qui m'ont encouragée, lue et corrigée tout au long de mon écriture.

Merci enfin à A. Pastor pour les remarques, conseils avisés et constructifs, son suivi plein de patience. Ses lectures et suggestions m'ont incité à apporter des modifications et ont pu donner plus de clarté à mon texte, je l'espère.

Et bien sûr à Zelda, qui m'accordait tout au long de ce travail son sourire alors que le temps à deux était très restreint cette année. Mais après ce voyage d'écriture, d'autres voyages nous attendent.

A elle qui joue déjà avec les langues (*sestak*)¹.

¹ Sestak – mot inventé signifiant le sixième jour de la semaine. Sa manière de dire « samedi » (qui se dit subota) dans sa langue maternelle.

Introduction

C'est mon intérêt particulier pour la migration et l'allophonie qui m'a fait choisir le thème de mon mémoire. Dix ans d'activité professionnelle dans ce domaine, d'abord comme enseignante itinérante à l'école obligatoire, puis comme médiatrice et enseignante interculturelle entre les familles migrantes et l'école vaudoise, en Suisse, m'ont confirmée dans cette voie. Je travaille actuellement au sein de la Direction pédagogique de la Direction Générale de l'enseignement obligatoire² en qualité de collaboratrice pédagogique pour les questions « école et migration ». Toutes ces expériences ont façonné, en partie, mon exploration et ma recherche d'un rapprochement entre l'enseignement du français aux élèves allophones et ses aspects socioculturels, entre la maîtrise de la langue d'accueil et la reconnaissance de la langue d'origine, entre l'apprentissage linguistique et la socialisation des élèves concernés.

Les questions que j'avance dans ce travail oscilleront entre celles qui se posent sur le plan de la didactique des langues sans oublier les aspects liés à l'environnement social des élèves.

Le point central visera l'interrelation entre l'oral et l'écrit. Bien que j'aie abordé en premier lieu les questions de la compréhension orale, lors de mon stage, je prolongerai mes réflexions ici sur l'interdépendance de ce travail avec l'écrit, le rôle sociologique de l'écrit à l'école et son lien avec l'échec scolaire. J'interrogerai également l'enseignement du français langue seconde (FLS) tout en questionnant les structures dans lesquelles

² Cf. annexe I, organigramme de l'école vaudoise en Suisse.

l'écrit est enseigné (où) et les méthodes utilisées (comment).

Chapitre I : Contexte et problématique

1.1 Problématique relative à la scolarisation des élèves allophones

La prise en charge des élèves allophones est influencée régulièrement par les flux de la migration. A chaque oscillation migratoire, une « actualité pédagogique » s'impose par rapport au type de public que l'école reçoit. Ce fonctionnement n'aide pas à établir de la cohérence dans les approches pédagogiques et fait évoluer aussi bien les structures d'accueil que les cours intensifs de français.

25% de résidents en Suisse sont des étrangers. Le pourcentage dépasse parfois 50% dans certaines villes. Les classes sont de moins en moins homogènes et, dans le canton de Vaud, l'hétérogénéité dépasse 40%. Les statistiques interrogent depuis quelques années la représentativité des étrangers dans les classes spécialisées puisqu'elles montrent que les élèves étrangers sont quatre fois plus nombreux que les élèves suisses³.

Selon la CDIP⁴ il existe un risque que la scolarisation des enfants allophones dans une classe spéciale devienne une situation normale pour de nombreuses communes

³ Cf. annexe II, statistiques des élèves migrants par langues et par type de classes.

scolaires.

1.2 Apports de la recherche

L'historique sur la prise en charge des élèves migrants et la pédagogie interculturelle en Suisse est décrit, jusqu'aux années 1995, par Gitta Steiner-Khamsi⁵. L'auteure brosse un tableau synthétique des attitudes et des politiques rappelant l'ethnocentrisme du pays d'accueil, la xénophilie pédagogique opposée à la xénophobie ambiante, le paternalisme pédagogique envers les migrants, la relative démission du corps enseignant, la faiblesse de la recherche éducative dans ce domaine ainsi que les hésitations et le manque de clarté des politiques éducatives.⁶

D'autres chercheurs suisses ont travaillé depuis sur les opinions d'enseignants de classe d'accueil et de cours intensifs de français dans le canton de Vaud (Nicolet 1992), structures d'accueil et les trajectoires scolaires (Nicolet 1995), sur l'échec scolaire des élèves migrants, sur la transmission de savoirs et interactions sociales en classe (Nicolet, Grossen, 2000). La mise en marge d'un nombre relativement important d'élèves migrants par rapport aux apprentissages est abordé également par (Nicolet 2002) ainsi que la sensibilité des élèves primo-arrivants, aux différences existant entre deux types d'écoles et sur les ruptures entre les expériences scolaires antérieures et les exigences nouvelles (Nicolet & Rastoldo, 1997).

*Ces travaux nous rendent attentifs au fait que la mise en scène des apprentissages et la manière de présenter une matière peut être susceptible d'amener certains élèves sur de fausses pistes ou de les conduire à désinvestir les apprentissages scolaire et que les élèves qui manifestent les meilleurs résultats scolaires sont ceux qui sont **parvenus à donner du sens à leur situation et à leurs apprentissages en établissant des liens entre leur trajectoire personnelle et celle de leurs parents*** (Nicolet & Grossen, 2000). Les auteurs proposent de favoriser chez les élèves migrants l'établissement de liens entre les apprentissages scolaires et leur histoire personnelle et sociale, tout en prenant soin d'éviter de les figer dans leur origine et leur spécificité culturelle.

Certaines démarches d'enseignement comme celles de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2000) sont conseillées par ces chercheurs pour leur spécificité d'activités ouvertes sur des projets. Les activités sont chaque fois orientées sur un problème d'écriture ou d'expression orale particulier. Les séquences proposées recherchent des solutions qui passent par le développement de travaux intégrant, à la perspective didactique, la dimension psychosociale du rapport différencié des élèves au savoir et à l'apprentissage.

⁴ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, CONVEGO, rapport final 2002.

⁵ E.Poglia & A.N. Perret-Clermont & A.Gretler & P.Dasen, Peter Lang *Pluralité culturelle et éducation en Suisse, Etre migrant II*. Bern : Peter Lang, 1995.

⁶ idem

Les recherches sur la formation des enseignants⁷ arrivent à la conclusion que ce domaine a toujours un statut marginal et que les cours sont liés à la réparation de « déficits » des élèves (pédagogie compensatoire) et donc perçus seulement par une certaine catégorie d'enseignants.

Les textes officiels de la CDIP⁸ recommandent, entre autres, le renforcement de la collaboration avec les parents, prenant en compte que la construction de l'identité des élèves ne se fait pas seulement par la transmission à l'école mais dans une co-construction avec la transmission familiale.

L'école se préoccupe encore peu de cette transmission, elle agit souvent à partir des représentations que les enseignants se font sur la transmission familiale, notamment celle qui renforce l'idée que la langue transmise par les parents freine l'apprentissage du français.

1.3 Parcours de l'élève et dispositifs institutionnels

L'enfant primo-arrivant rencontre, à son inscription, un doyen d'accueil ou un directeur, selon son domicile.⁹ Cet entretien devrait en principe permettre l'évaluation des compétences de l'enfant et son degré de scolarisation. L'entretien se fait avec la famille et parfois avec des interprètes communautaires¹⁰. Le doyen ou le directeur décide du test que l'élève devra passer:

un test en mathématiques qui aide à évaluer le niveau de scolarisation antérieure ;

ou d'autres tests qui existent¹¹ dans sa langue d'origine permettant de saisir ses compétences en lecture et en compréhension.

⁷ C. Allemand-Ghionda & C. Goumoëns & Ch. Perregaux, *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle : entre ouverture et résistance*, Programme national de recherche 33, 1999.

⁸ CDIP- Conférence intercantonale des directeurs, *Recommandations concernant la scolarisation des élèves migrants*, 1991.

⁹ Ayant une population étrangère importante en son sein, la ville de Lausanne a organisé une structure d'accueil avec les doyens depuis 1988.

¹⁰ INTERPRET', définition des activités, www.inter-pret.ch : « ce sont des spécialistes de l'interprétariat en situation de dialogue qui permettent, au moyen de la traduction orale, la compréhension mutuelle entre interlocuteurs d'origines linguistiques différentes ». Les pratiques varient d'un endroit à l'autre et il n'y a pas encore une généralisation de cette pratique. Une enquête récente auprès des enseignants (Batori, 2004) a démontré même que 40% d'enseignants ne sont pas sûrs que l'entretien avec la famille soit compris par les parents.

¹¹ *Erfolgreich integriert, Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz*. (1999). Berner Lehrmittel- und Medienverlag. Ce document a été adapté et enrichi par les doyens d'accueil de Lausanne. Autre document existant : *Passerelles en 15 langues*, (2003). Evaluation-lecture en langue d'origine. Cycles II et III. SCEREN (CNDP). Les cahiers VEI. Ce document est signalé sur la liste des moyens FLS.

Une fois le degré de scolarisation déterminé, l'élève est orienté dans l'une ou l'autre structure d'accueil :

- la classe d'accueil¹², destinée aux élèves à partir de l'âge de 12 ans (quelques exceptions sont à relever pour le primaire) ;
- le groupe d'accueil¹³ ;
- la classe d'accueil-développement (une structure qui s'est développée à Lausanne mais qui n'est pas déterminée par la législation vaudoise)¹⁴ ;
- la classe ordinaire avec les cours intensifs de français (CIF) aux cycles primaires¹⁵.

Les élèves passent deux ans au maximum dans une classe d'accueil en bénéficiant d'un enseignement intensif du français et en faisant des stages d'intégration pour d'autres matières dans les classes ordinaires. Il est souhaitable de ne pas garder trop longtemps l'enfant dans une classe d'accueil, de ne pas laisser un écart de plus de deux ans entre l'âge de l'élève et celui de ses camarades du même niveau.

Certains établissements sont peu dotés de ces classes, faute d'effectif réduit, ce qui fait que les élèves sont intégrés dès le départ dans une classe ordinaire avec les cours CIF. Une intégration partielle est encouragée depuis le départ pour ne pas tomber dans un vase clos ou une forme de ghettoïsation.

1.4 Incertitudes dans la mission des enseignants

Un phénomène de cloisonnement apparaît souvent dans ce domaine et incite parfois à remettre les problèmes « aux spécialistes » d'accueil ce qui entraîne la démission des autres enseignants dans leurs engagements avec cette population.

Il n'existe pas d'expertise sur la formation initiale et continue des ces enseignants.

Certains d'entre eux se sont formés « sur le tas » par des organismes privés et d'autres à

¹² La notion de classe d'accueil a été introduite dans la loi fédérale en 1999. Elle a été définie et concrétisée en 2000 par l'article 20 des classes d'accueil. Une loi d'adaptation par rapport aux classes linguistiques et culturelles a été introduite dans les classes régulières de la scolarité obligatoire ou de la formation professionnelle. Elles sont prévues pour les élèves en âge de la 7^e à la 9^e (compris de nombreux élèves de 10^e et 11^e avec un effectif au maximum de 12 élèves).

Une liberté assez grande est laissée à ces structures d'accueil, ce qui permet

¹³ Les groupes d'accueil sont destinés aux élèves en âge de la 4^e à la 6^e année avec un enseignement intensif du français de quatre périodes par matinée et une intégration dans une classe régulière l'après-midi.

On observe des incertitudes très déstabilisantes chez les enseignants. Les priorités liées aux besoins des élèves se situent pour les uns sur le plan social et pour les autres

¹⁴ Une structure qui regroupe des élèves ayant des difficultés de comportement ou des retards scolaires trop importants.

sur le plan linguistique. Ces inconstances proviennent aussi de la pression due au taux

¹⁵ CIF- les cours intensifs de français sont organisés dans les établissements primaires. Les effectifs varient durant l'année scolaire et le nombre d'élèves par classe est de 2 à 10 migrants.

de l'échec scolaire très élevé chez les élèves allophones.

¹⁶ Les avantages et désavantages de cette méthode sont décrits dans l'ouvrage de Bernard Dufeu, *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Hachette, 1996.

priorités sociales qui renforcent les structures d'encadrement, en négligeant d'autres, notamment la formation des enseignants et les aspects didactiques. Les effets de ces priorités sont observables par l'organisation de l'accueil des élèves migrants conçue trop souvent en fonction des flux migratoires. Ces modes de fonctionnement encouragent un renforcement de la gestion, plutôt qu'une recherche de cohérences par rapport à des principes pédagogiques.

1.5 Conception pédagogique sous-jacente

Deux outils importants nous permettent de tirer des conclusions quant aux fondements pédagogiques en vigueur dans le canton:

- le plan d'étude FLS, tiré à part et édité en 2001 ;
- les moyens mis à disposition sous forme d'inventaire d'outils méthodologiques.

Le premier est conçu plutôt à l'image du Plan d'étude du FLM et le deuxième propose des documents venant plutôt du FLE.

Les préoccupations sont orientées très fortement du côté social dans le domaine de migration, ce qui peut mettre à l'écart la réflexion sur les approches en FLS et l'articulation, voire l'adaptation des contenus pédagogiques selon les profils des élèves et leur biographie langagière. Le GREF (Groupe de référence du français) en 2003 rappelle qu'on continue d'enseigner le français comme si c'était la langue maternelle des élèves : *Il convient de cesser de considérer globalement l'enseignement du français comme l'enseignement d'une langue « maternelle » et de tirer de ce constat les conséquences didactiques qui s'imposent*¹⁷.

Avec les résultats de PISA¹⁸, on a beaucoup parlé des difficultés des élèves les plus faibles de se situer au niveau de la réflexion critique à l'égard d'un texte et de son expression par écrit. Les compétences les plus simples de déchiffrement d'un texte, de connaissance du vocabulaire ou la construction de la phrase, se sont révélées très faibles également.

Des forums de lecture ont été organisés dans le canton pendant deux ans durant lesquels une attention particulière a été donnée également à l'allophonie. Une dichotomie est néanmoins à relever dans les discours sur l'oral et l'écrit. Peu de relations se font sur cette vision de l'opposition français oral/français écrit et leur interrelation. La présence de l'écrit dans les tests d'évaluation reste très importante. Pour s'interroger davantage sur ces questions et pour répondre aux difficultés qui subsistent sur l'évaluation des élèves et

¹⁷ **Enseignement/ Apprentissage du français à l'école obligatoire**, Rapport du Groupe de référence du français, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, novembre 2003.

¹⁸ **Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action**, CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique), juin 2003.

leur orientation à la sortie des classes d'accueil, un groupe de réflexion a été mis sur pied cette année, au sein de la Direction pédagogique, pour définir un référentiel d'évaluation pour les élèves allophones. Les travaux dureront jusqu'en 2008, ils s'appuieront sur le Cadre européen commun de référence.

Les profils de l'élève sont à définir également vu qu'ils se diversifient constamment (analphabètes, adolescents et enfants peu scolarisés, enfants nés en Suisse, primo-arrivants avec un retard scolaire important, etc.) et exigent chaque fois la reformulation des objectifs pédagogiques visés par l'enseignement du français. La frontière entre l'enseignement du français langue maternelle (FLM) et FLS n'est pas définie, et, cela, malgré la prise de conscience de l'importance de cette phase de transition, avant que l'élève ne se saisisse du français comme de la langue d'enseignement.

1.6 Infrastructure et formation des enseignants

Toutefois la visibilité du domaine de la migration augmente ces dernières années ainsi que l'ancrage progressif mais toujours modeste des acteurs agissant sur le terrain. Au niveau structurel, plusieurs « éléments institutionnels », chacun avec un mandat spécifique participent à l'amélioration de prise en charge de cette population. Du côté du Département, les différentes structures sont nommées, depuis plusieurs années déjà : Commission Ecole-Formation-Migration ainsi que des collaborateurs pédagogiques. Du côté plus proche du terrain, les Coordinateurs régionaux Ecole-migration œuvrent pour la sensibilisation du corps enseignant. La pierre d'achoppement reste la formation des enseignants. Elle est introduite depuis peu de temps et à petites « doses » aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue. Très peu d'outils, surtout ceux situés au niveau didactique, sont accessibles aux enseignants. Des listes des moyens FLE/FLS ou d'autres ressources existent, cependant la demande pour l'accompagnement de leur utilisation est plus que faible.¹⁹ La reconnaissance des enseignants œuvrant dans ce domaine est également mise en question et plusieurs négociations entre les institutions de formation et l'employeur des enseignants sont en cours. Pour donner un exemple, une enseignante primaire, elle-même bilingue (italien et espagnol) avec un parcours scolaire conduit dans le système suisse n'a pas osé dire à son directeur qu'elle mène des entretiens avec les parents en espagnol et non pas en français. Un exemple extrême certes, mais qui éclaire à quel point elle était imprégnée par l'interdit d'une autre langue à l'école. Un exemple qui illustre à quel point l'institution envoie encore des messages peu explicites et peu clairs dans sa politique de migration et de plurilinguisme à l'école.

¹⁹ La commission Ecole-Formation-Migration se préoccupe de ce problème et se penchera sur cette problématique au cours de l'année qui suit.

1.7 Traduction du dispositif pour les élèves allophones en termes didactiques

Peu d'investigations ont été faites pour déterminer plus précisément quelle est la nature et le caractère des approches pédagogiques ou des contenus d'enseignement dispensés dans les classes. Les visites effectuées par le Département en 2005 dans les classes d'accueil mettent l'accent sur l'aspect quantitatif et non pas qualitatif. Elles avaient fait l'objet d'un rapport sur des périodes octroyées et le coûts de ce dispositif. Des informations relatives aux pratiques didactiques ou le geste professionnel des enseignants nous manquent encore. Un sondage serait donc précieux pour avoir un écho sur l'utilisation du Plan d'étude FLS qui est, selon les retours spontanés des enseignants, encore très peu consulté. Les éléments que l'on retrouvera aussi dans les interviews menés avec des enseignants durant le stage. Ils nous confirment que ce Plan d'étude n'est pas une référence pour les enseignants et qu'une clarification de langue enseignée (FLE/FLS ou FLM) est devenue une nécessité. La problématique liée à la didactique de ce domaine se traduit par le flou de perception de la langue enseignée (cf. interviews des enseignants) et dans les moyens utilisés. Enseigner aux élèves allophones signifie prendre en compte la complexité des parcours différents, considérer la diversité des contextes dans lesquels se déroulent leur scolarité, approfondir la multiplicité des projets pédagogiques concernant leur plurilinguisme, donc, avoir des réponses conceptuelles divergentes qui répondraient aux besoins très hétérogènes des élèves.

Particularités et passages du FLE- FLS - FLSco- FLM : conséquences pour l'enseignement

Les orientations de l'enseignement du français aux élèves allophones sont encore peu développées dans le canton de Vaud. Il existe un flou dans les définitions des domaines particulièrement sensibles, tels que Français langue étrangère (FLE), Français langue seconde (FLS) et français langue de scolarisation FLSco. Il importe ici de s'arrêter pour voir quel statut donne-t-on à ces domaines et quelles spécificités pourraient correspondre le mieux aux différentes structures d'accueil des élèves allophones.

Les enseignants de classes ordinaires sont également peu familiarisés avec la notion de FLS malgré l'intitulé du Plan d'étude officiel FLS²⁰ qui existe (du CYP1- 9^e), dans le canton de Vaud, depuis 2001.

Ce programme est construit sur la base du Plan d'études du FLM, ce qui est une nécessité pour garder la cohérence dans l'enseignement donné aux élèves allophones

²⁰ FLS, Programme du canton de Vaud, tiré à part du PEV, DFJ- Direction générale de l'enseignement obligatoire, décembre 2002.

par la suite. Il s'agit cependant d'y ajouter quelques spécificités propres au FLE pour atténuer ces passages parfois trop brusques qui se font à un moment donné d'une classe d'accueil à une classe régulière.

La notion de FLS ne relève pas toujours de la même situation (en Afrique francophone en contexte multilingue, au Maghreb où l'accompagnement se fait dans un contexte bilingue, ou dans les pays européens qui accueillent des migrants dans un contexte monolingue, etc). Le point commun pour toutes ces situations est que le FLS est *une langue non maternelle, apprise comme la seconde langue* (Bourgade 2002). Le FLS pour les migrants en pays francophones, situation que nous abordons dans ce travail, est considéré encore différemment et les avis de chercheurs divergent : J.P.Cuq juge que ce n'est pas une situation de FLS puisque la langue s'apprend en vue d'une intégration, non seulement scolaire, mais aussi sociale. Toutefois, l'élève migrant est, pendant un certain temps, dans une situation très proche de celle du FLS. Les grands débats se situent par rapport à la place du FLS entre FLE et FLM, deux champs bien séparés, mais en termes de didactique, plus stables. C'est pourquoi le FLS est parfois considéré comme une sous-branche du FLE. La situation intermédiaire du FLS permet de poser autrement le problème de son enseignement. Il s'agit d'admettre qu'il concerne les approches proposées par le FLE mais qu'il comporte aussi des transversalités avec le FLM, notamment les genres de textes abordés, les thèmes proposés etc.

Des documents pour l'enseignement du FLS existent en France voisine, intitulés « Français langue seconde au collège »²¹. Ce matériel a pour but de décrire cette spécialité et de l'introduire dès la sixième dans les programmes. Comme son « homonyme » vaudois, le Plan d'études de FLS français n'est pas construit dans la logique dominante du FLE. Les auteurs français ont tenté, par contre, d'équilibrer les séquences en FLS en impliquant des extraits de manuels de FLE, des textes littéraires, des pages des manuels FLM.

Autre élément à relever au sujet de ces programmes, ce sont leurs destinataires. Les deux documents s'adressent à **tous les enseignants et non seulement à ceux qui pratiquent dans les classes d'accueil**. Les auteurs français du « FLS au collège » rappellent, lors d'une présentation de ce document²², *qu'il serait contraire à l'objectif des classes d'accueil de spécialiser à outrance les gens dans ce domaine. Il est important que les enseignants gardent toujours en vue le système vers lequel ils guident un élève et gardent des liens entre les deux. Sinon la spécialisation peut paraître dangereuse*. Le débat mené avec les enseignants et résumé dans l'article de Chiss²³ fait transparaître la tendance d'aller vers une voie médiane, c'est-à-dire que les enseignants ordinaires aient une formation FLS, mais que les enseignants de classes d'accueil aient aussi un pied dans les classes ordinaires.

²¹ Viala, A, Bertrand, D, Vigner, G (sous la direction de), *Le français langue seconde*, Paris : CNDP/Ministère de l'Education nationale, 2000.

²² VEI Enjeux, hors série n°3

²³ idem

Bourgade ²⁴ (2003) propose dans son ouvrage des principes didactiques qui conduisent à des propositions méthodologiques et pédagogiques d'enseignement de la langue, mais celle qui est enseignée est la langue d'enseignement à l'école : **Français langue de scolarisation**. La notion qui a surgi dans le débat sur le FLS en 1989 est introduite par Gérard Vigner. Elle est affinée en 1992, mais toujours sous le chapeau de FLS.

Bourgade met en évidence les difficultés supplémentaires des élèves se trouvant confrontés à des activités à l'école, plus redoutables que les situations de communication les plus courantes de la vie quotidienne. On peut donner comme exemple: comprendre l'énoncé d'un problème, les consignes d'une activité, le résumé d'une leçon, etc. L'auteur fait des liens entre FLM, FLE et FLS à travers le français langue de scolarisation (FLSco), c'est à dire la langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. Elle explore la fonction de scolarisation du langage en le regroupant en 3 domaines :

- domaine du savoir et des représentations,
- domaine des comportements sociaux et langagiers,
- domaine de la méthode: structuration de la pensée et du raisonnement.

Elle rappelle la double difficulté d'un apprentissage linguistique simultané à l'apprentissage intellectuel et comportemental, conditionnant la réussite scolaire.

La transmission des valeurs apparaît aussi dans le langage scolaire et à travers une analyse des manuels scolaires. L'auteur exprime son étonnement que peu de manuels se préoccupent d'initier l'élève à leur propre maniement, alors même qu'ils ont une structure très complexe. Allant de soi pour le concepteur, le langage souvent polysémique n'est jamais explicité.

Le FLS est qualifié aussi comme un domaine de transition entre la langue première et le français, tel qu'il est pratiqué et enseigné à l'école. On peut le considérer comme une modalité d'accès au FLM. Dans un premier temps, l'enseignant pourrait avoir recours à la pédagogie du FLE, ce qui permet d'aborder la « communication ordinaire ». Instaurer une méthodologie du FLS ne signifie pas pour autant l'établissement définitif d'une discipline non plus. Gérard Vigner *pour qui un bon enseignement du FLS vise théoriquement à sa propre disparition, puisque l'élève doit parvenir à un niveau de compétence assez proche de celui du locuteur natif dans l'acquisition des savoirs et dans les pratiques du français utilisé comme langue de scolarisation.*

Les assises sur les « Etats généraux du FLE au FLS », tenues à Paris en janvier 2006, revendiquent le rapprochement du FLS avec FLM et les didactiques des autres langues étrangères à l'école (anglais, allemand) ainsi que le rapprochement avec d'autres disciplines, telles que la sociolinguistique, l'histoire, l'anthropologie, la sociologie. Les chercheurs rappellent aussi qu'il faut considérer les liens entre l'apprentissage et une évaluation au service des élèves au lieu de la retourner contre eux (contrôle, sanction et élimination). Plusieurs contraintes et blocages pratiques sont évoqués parmi lesquels le cloisonnement des domaines FLE, FLS, FLM et le fait d'enseigner et de réfléchir sous la

²⁴ M.Verdelhan-Bourgade, *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Puf, 2002.

pression socio-économique et politique (flux migratoires).

Lors de ce colloque, la nécessité de formations initiales conçues principalement à partir d'un noyau commun disciplinaire ainsi que la reconnaissance de la didactique des langues-cultures comme discipline de référence de la recherche ont été revendiquées.

Une interpellation est soulevée sur les compétences des enseignants dans le domaine de la didactique du FLS/FLSco et dans l'accompagnement des enseignants sur le terrain et la prise de conscience que **ces notions conditionnent les choix de didactiques et la recherche de propositions pédagogiques.**

Nous pouvons constater que l'exigence d'adaptation pour l'élève que demande le passage du FLE au FLS et ensuite au FLM est considérable et que ce passage est presque inévitable mais que **les textes officiels ou les plans d'études ont encore peu clarifié ces transitions, ponts et dépassements.** L'autre point important de **ces passages du FLS au FLM est aussi le fait que le FLM est pratiqué et évalué par écrit alors que l'apprentissage en FLE se fait avant tout en oral.** La maîtrise de la langue écrite est nécessaire mais doit être abordée progressivement. L'avantage d'avoir les enseignants de FLM dans les classes d'accueil est grand étant donné qu'ils connaissent les programmes de français des structures ordinaires et peuvent faire des liens. Mais l'objectif de cet enseignement porte plus souvent sur le discours et sur l'écrit, **avant que les compétences en oral soient suffisamment développées.**

Il est difficile d'enseigner une langue dans les systèmes scolaires actuels, quand on ne sait pas quel statut lui donner ou plutôt quand l'enseignant de cette langue ne relève pas d'une discipline à part entière. Le français langue seconde ou langue de scolarisation reste encore une appellation sensible et discutable puisqu'elle se trouve à cheval entre deux autres domaines FLE et FLM plus posés en termes didactiques.

Suite à ce bref état des lieux, nous posons deux questions liées à la problématique concernée :

- Quelle langue enseigner dans les structures transitoires telles que classes d'accueil et cours intensifs de français ?
- Quelles orientations développer sur le plan didactique de français pour prendre en compte ces transitions qui se situent aussi bien sur le plan social que linguistique?

Je consacrerai une partie de ce travail aux interrogations sur les liens entre les séquences didactiques construites avec une méthode du FLE (Grenadine) et les enjeux engendrés par un projet pédagogique plus global. Les tâches demandées, dans et avec la classe régulière, devraient approcher les objectifs du FLM. La phase d'expérimentation me permettra d'en dégager les résultats en effectuant une analyse. Les conclusions que je retirerai et le concept proposé à la fin de ce travail pourraient être éventuellement utilisées dans la perspective d'une amélioration de prise en charge de ce type d'élèves à travers les structures CIF en donnant les premières orientations de base.

Pour résumer cette partie introductive, nous pouvons dégager trois axes d'intérêt et trois types de questions qui s'y posent :

1. L'axe lié à la structure (CIF, accueil, classe régulière) et la langue (FLE/FLS/FLSco/FLM) enseignée aux primo-arrivants : Quels contenus et quels liens construire entre les objectifs des classes dites « transitoires » et les objectifs visés dans les classes régulières ?
2. L'axe lié au rapport entre l'écrit et l'oral dans l'enseignement du français langue seconde à l'école et l'impact pour l'orientation et la réussite scolaire des élèves. Comment enseigner et évaluer l'écrit et l'oral ? Quelle priorité à quel moment ?
3. L'axe lié à l'articulation entre les approches pédagogiques, les orientations didactiques et les réalités sociales des élèves. Quel cadre pourrait répondre aux besoins et obstacles rencontrés dans l'enseignement du FLS dispensé aux élèves allophones ?

Pour traiter ces trois axes je me propose de rappeler, dans un premier temps, les travaux effectués dans ce domaine (Chapitre 2). Dans un deuxième temps de centrer mes observations sur l'axe lié à la langue orale et la langue écrite (Chapitre 2). C'est après la présentation du stage (chapitre 3) que des analyses des interviews et les interactions langagières avec des élèves (Chapitre 4) me permettront d'esquisser un concept de l'enseignement du FLS au CIF et des propositions de son utilisation à partir de différentes articulations (Chapitre 5).

1.9 Procédé et méthodes

Considérant le CIF comme une mise en œuvre d'un micro-système dans une démarche globale d'intégration des élèves allophones, le projet est conçu pour permettre de redéfinir et réadapter le scénario en fonction des acteurs impliqués. Il m'oblige également à produire un matériel différencié pour me « réajuster » aux objectifs de départ et à varier les supports didactiques : enregistrement audio, mise en situation et jeu de rôle, utilisation du multimédia (émissions de radio, vidéo, etc.)

Pour explorer ce domaine, j'ai récolté des échantillons de discours prélevés lors d'enregistrements de présentation ainsi que des produits réalisés lors de diverses tâches.

J'ai utilisé par ailleurs des hypothèses théoriques développées au cours des dernières années selon lesquelles :

- la place de la LM et son statut social (celui de la langue mais aussi celui de ses locuteurs) exercent une influence sur les apprentissage de la langue d'accueil (Cumins 1994).
- la relation didactique est construite aussi avec les discours, rituels et les activités langagières à l'extérieur de la classe et peut être relayée, interprétée et prise en charge par les acteurs de l'école (Py, Matthey 2003).

Un objectif sous-jacent est aussi de donner la possibilité d'accéder à l'univers des œuvres littéraires pour élargir le champs d'expérience biculturelle et bilingue : c'est une incitation

au travail de comparaison, dans une perspective interculturelle, entre les images d'ici et les images de là-bas. La démarche employée est constituée en une prise de contact puis une pratique de neuf semaines, exercée dans une structure particulière d'accueil qui est celle du CIF- cours intensif de français.

Parallèlement à cette démarche, la collaboration de personnes à l'extérieur de l'école a été sollicitée (famille, journaliste, interprètes), pour obtenir de leur part, des informations pertinentes relatives à la mise en œuvre du projet.

Ces différentes situations donnent lieu à des enregistrements (effectués par moi-même et la journaliste) dont certaines séquences sont transcrites en raison de leur intérêt pour la problématique abordée. Il s'agit donc de repérer et d'analyser les éléments linguistiques et les interactions entre divers acteurs du projet. Le temps, le corpus, sont très restreints pour utiliser la démarche qui consiste à faire des hypothèses et à les tester ensuite à l'aide d'un dispositif. Il s'agit plutôt de développer des techniques d'investigation descriptives en donnant des échantillons assez représentatifs et si possible généralisables pour être appliqués dans des situations de même type (CIF) à l'école vaudoise. C'est une démarche qui est avant tout de l'ordre de la compréhension et de l'interprétation, et non pas de l'explication, mais qui pourra aboutir à quelques recommandations et conclusions générales, utilisables par l'institution.

Donc, une des préoccupations du travail pratique du stage sera d'attirer l'attention sur cette prise de conscience de la période de transition (FLE/FLS/FLM) et d'adopter les principes de ces chemins différenciés, passerelles indispensables pour intégrer ces élèves avec le reste de la classe, afin qu'ils puissent construire des objets « médiateurs ». D'où ce point de départ avec le FLE qui demande des tâches dont l'avantage est de présenter une difficulté graduée.

Chapitre II : Une pédagogie spécifique ?

2.1 Entrée dans la langue orale et la langue écrite

Une constante est à relever : la réussite des élèves est basée sur leurs compétences à l'écrit (uniquement en français) ce qui provoque un taux d'échec et une sur-représentation des élèves allophones dans les classes de pédagogie compensatoire: classes de développement, classes à effectif réduit, voire classes de l'enseignement spécialisé (cf. annexe II). Nous nous interrogerons d'abord sur les possibilités de mettre en place une pédagogie qui prendrait en compte l'environnement social de l'élève, sa/ses langues, tout en organisant les activités et les tâches dans la classe, qui traitent des actes de paroles et se centrent sur l'aspect linguistique. Comme l'usage de la langue n'est pas coupé des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social, la composante **socio-linguistique** (très proche de la dimension socio-culturelle) ²⁵ apparaîtra comme primordiale à mentionner ici et à prendre en compte. En effet, la langue, dans ce que l'on en fait, est un *phénomène social*.

²⁵ Le Ministère français le rappelle aussi en disant : *Les composantes sociolinguistique et pragmatique font rarement partie des apprentissages en milieu scolaire. On fait comme si elles préexistaient de façon innée mais sont par contre évaluées, donc sans véritable entraînement. Communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique).*

2.1.1 Interrelation entre l'oral et l'écrit

Parler n'est pas uniquement faire des phrases. Parler signifie aussi DIRE des choses et AGIR.

Quant à l'écrit, il est important de considérer son rôle social, aussi bien à l'école que dans la société d'aujourd'hui. Les travaux de Lahire me serviront de référence, principalement son ouvrage « Culture écrite et inégalités sociales ». Il a procédé à l'étude de productions scolaires d'élèves dans le primaire. Il arrive à la conclusion que les analyses sont trop souvent prises dans un rapport de domination socio-historique, que les « cultures populaires » sont constituées à travers le prisme de la domination et que les choses dites peuvent très bien être des modes de raisonnement, qu'elles mettent en œuvre le rapport au langage, le rapport au monde et à autrui. En prenant le problème sous l'angle des rapports au monde et à autrui, on comprend que les pratiques d'écritures sont constitutives de nouvelles formes de relations sociales (dominant-dominé) et, par conséquent, de nouveaux types de rapports au monde. Dans l'analyse qu'il fait de l'historique du débat pédagogique sur l'oral, l'auteur rappelle que, dans les années quatre-vingt, l'oral a été associé encore à la « libération », à la « motivation » et à la « spontanéité », conçu souvent comme une pratique langagière non travaillée, « brute » et à l'opposé du travail scolaire sur la langue. Donc, pour les enseignants, l'oral est difficile à organiser, il demande du temps, est difficilement maîtrisable et évaluable. L'« expression orale peut être partout et nulle part », ce qui fait penser à l'enseignant qu'il perd du temps et cesse d'exercer son activité et de poursuivre l'objectif principal donné par l'institution. Les enseignants attendent des réponses grammaticalement complètes et à l'image de la langue écrite (cf. interview 4). Par conséquent, ils portent leur attention sur la manière dont les énoncés sont construits plutôt que sur le sujet de la discussion. Nous verrons plus tard, dans les interviews des enseignants menées durant le stage, que les choses n'ont pas beaucoup changé et que la situation actuelle est presque la même, malgré l'évolution de la place de l'oral dans l'enseignement de la langue.

Avant de passer à l'analyse des pratiques langagières (des genres discursifs et des types d'interactions), selon le même auteur, les linguistes produisaient toutes les conditions (en supprimant le contexte immédiat, les gestes, les mimiques, les intonations, le rythme...) pour considérer les énoncés oraux comme des ellipses et « les parents pauvres » des propositions écrites qui, elles seules, peuvent être grammaticalement correctes, explicites, précises, « riches ». Partant de ces théories, il est compréhensible que les enseignants ne constatent qu'une pauvreté de vocabulaire ou de syntaxe puisque leur conception du langage est liée au rapport entre les cultures orale et écrite. Cette « fixation » sur le vocabulaire est ressortie très fortement lors des entretiens avec les enseignants durant le stage. Il y a une conviction que les élèves se mettront à parler, une fois que leur vocabulaire sera suffisamment enrichi.

Lahire rappelle la démonstration ethnographique de M. Stubs selon laquelle les croyances de notre société, le savoir scolaire devrait être transmis fondamentalement par la voie du langage écrit ou oral. Or cette transmission, selon lui, n'est pas une caractéristique nécessaire et naturelle de l'apprentissage.

C'est la technologie d'enregistrement qui va faire avancer davantage les analyses et les débats sur l'oral. Le thème de l'articulation oral/écrit se développe progressivement à la fin des années quatre-vingt où l'oral gagne de la place mais où l'articulation entre oral et écrit n'est pas encore analysée et théorisée. Les groupes de recherches ne séparent plus l'ordre oral de l'ordre scriptural. La langue devient objet d'observation, de manipulation, un objet cognitif que chaque enfant s'approprie en le construisant. Les travaux de Jaffré (1988) s'inscrivent dans ce courant. Ils sont marqués par les avancées en psychologie. Les approches se diversifient comme les objets d'étude. L'orientation qui semble unifier l'oral et l'écrit (Bronckart 1985) met l'attention sur l'écrit, la lecture/écriture et exclut l'oral de son champ. Les travaux de Vygotsky sont introduits en 1985 et la problématique de l'articulation oral/écrit est renouvelée par l'équipe genevoise avec Schneuwly B. Les recherches sur les activités métalinguistiques de Gombert (1992) actualisent le sujet et lui donnent un nouvel éclairage.

A la fin des années quatre-vingt dix se manifeste une liaison entre le courant interactionniste et la dimension cognitive dans l'exploration des rapports entre la verbalisation et la compréhension. L'ancienne question relative à la relation entre le langage oral et la pensée en construction, revient comme si l'entrée dans l'écrit et l'entrée dans le savoir concordaient. Les incertitudes conceptuelles apparaissent comprenant la maîtrise des oppositions phonologiques chez l'enfant de 4 ans jusqu'à celles du discours argumentatif chez l'adolescent. Avec l'arrivée des élèves allophones dans les classes, une nouvelle question se pose en plus: doit-on enseigner le FLE et la pragmatique du langage ordinaire (demander, refuser, etc.) ou les genres discursifs abordés en FLM ?

Travaillant à partir des enregistrements, les experts constatent que la difficulté à « entendre » la langue parlée est plus grande qu'on ne pourrait le croire avant d'avoir essayé. Benveniste (2000) cite plusieurs exemples qui illustrent que ce que nous entendons est un compromis entre ce que nous fournit la perception elle-même et ce que nous construisons par l'interprétation. La situation d'énonciateur d'écrit (scripteur) diffère de celle de l'annonciateur oral (locuteur). Les différences sont nombreuses et trois éléments principaux sont à distinguer:

- les informations pour le scripteur doivent être explicitées alors que le locuteur peut rentrer dans l'implicite de l'échange ;
- le scripteur doit anticiper les connaissances de son destinataire et les inclure dans son texte alors qu'à l'oral le locuteur peut rectifier à tout moment son discours et l'adapter en fonction des réactions de son interlocuteur ;
- la distance temporelle qui comprend toute communication écrite demande au scripteur de mettre en place des compétences à la fois abstraites, complexes et multiples.

Benveniste explique que le rôle fondateur de l'écriture démontre que ce qu'on écrit n'est pas la simple transposition de ce qu'on dit. Un exemple qu'elle cite est la gêne lorsque on lit une transcription pleine de répétitions, d'hésitations et de redites, propres au langage parlé improvisé, que nous percevons à peine dans une situation orale. Elle interpelle également, en donnant l'exemple du courrier électronique, ce fondement qui met une

opposition stable entre l'écrit et le parler, en donnant les catégories du spontané et de l'élaboré.

2.1.2 Comparaison des démarches en lecture

Par une comparaison avec les démarches proposées officiellement en lecture/écriture, nous tenterons ici de comprendre, d'extraire les différences et les enjeux qui concernent des élèves dont la langue d'apprentissage de l'écrit n'est pas leur première langue. Il s'agit d'abord d'observer des recommandations (2003) pour les francophones proposées par les experts, chercheurs et spécialistes reconnus des disciplines travaillant sur la lecture²⁶.

Nous soulèverons ensuite des questions qui se posent quant au contexte dans lequel se fait l'apprentissage, (conditions et enjeux) pour les élèves allophones²⁷.

2.1.3 Apports de la recherche

De nombreuses études sur la lecture en langue première (Fayol, Gombert, Lecocq, Spenger-Charolles et Zagar, 1992 ; Armand et De Koninck, 1999) nous donnent des éléments importants sur la maîtrise langagière orale, les capacités métalinguistiques et la réussite en lecture (Gombert, 1992). Les auteurs sur l'apprentissage de la lecture en langue seconde (Grabe, 1991; Koda, 1994; Cummins, 1994) mettent en évidence la complexité de multiples facteurs qui interviennent dans le processus d'acquisition chez les élèves allophones. Braun (1997) arrive à des résultats moins bons pour les élèves non-belges en perception de certains sons, le vocabulaire et la dictée. En France, Nonnon (1991) présente des données qui montrent la sur-représentation de cette population dans les filières de « relégation » ; en Suisse Perregaux (1994) indique un retard scolaire plus important chez les enfants migrants dès la première primaire. Armand (2000), au Canada, met en avant le rôle des capacités méta-linguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde et Weber (1991) se penche sur la question du transfert des habilités de lecture en langue première vers la langue seconde. Pour les jeunes allophones qui commencent leur apprentissage de la lecture dans une langue seconde, la possibilité du transfert est exclue puisqu'ils ne les ont pas développées dans la langue première. Duverger (2004) rappelle qu'il n'y pas d'inconvénients d'apprendre à lire avec deux ou plusieurs langues en même temps. Il relativise le rôle capital de l'oral pour l'écrit et propose des solutions alternatives, basées

²⁶ Le Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation, un texte d'une dizaine de pages adressées au PIREF puis lors de la conférence elle-même intitulée : *L'enseignement de la lecture à l'école primaire, Des premiers apprentissages au lecteur compétent, Recommandations du jury*. Les experts consultés sont G. Chauveau, R. Goigoux, J.E. Gombert, M. Fayol, L. Rieben et autres, 4 et 5 décembre 2003.

²⁷ Plusieurs actions ont été déjà proposées dans le canton pour y réfléchir, dont deux FORUMS de lecture. Le conférencier, Gilbert Dalgalian, a notamment tenté d'attirer les attentions des enseignants sur les compétences textuelles et l'importance de l'oral avant l'entrée dans l'écrit dans sa conférence: « *Apprendre à lire n'est pas apprendre la langue* ».

sur la voie directe d'accès à l'écrit en plusieurs langues. Cet auteur propose de se déconnecter de l'oral et concentrer, déplacer les activités intellectuelle de l'élève vers la relation entre deux écrits ce qui lui permet de faire de la grammaire en permanence, en faisant du « comparatif -contrastif » tout en observant les ressemblances et le fonctionnement de deux écrits.

Quelles recommandations pour quel public

C'est particulièrement cette vision qui nous aidera à questionner et poser un autre regard sur les recommandations que les experts proposent aux enseignants pour l'apprentissage de la lecture en Français langue maternelle. Il s'agit ici, de rendre les enseignants attentifs aux recommandations qui ne valent pas toujours pour l'enseignement de la lecture auprès des élèves allophones.

C'est en prenant en compte le processus et les étapes qui sont en jeu pour la lecture en langue maternelle qu'on essaiera de voir les adaptations en langue seconde. Les points énumérés ici nous serviront de repères dans les approfondissements qui se feront plus en détail dans la partie IV (discussion après l'analyse des données).

A l'heure actuelle et surtout après les résultats de PISA, où la lecture devient l'activité principale dans la lutte contre l'échec scolaire, il nous semble difficile de faire le détour de ces recommandations. Ce tableau aurait pour but de prévenir les enseignants, sous forme de questions, que certaines recommandations pour les francophones ne peuvent pas être appliquées telles quelles pour les élèves allophones. Les aspects qui ont été abordés durant le stage seront marqués en gras et italique.

Recommandations des experts pour les élèves francophones	Questions qui se posent pour les allophones
1. Distinguer l'apprentissage de l'enseignement de la lecture (peu de choses existent sur l'enseignement)	1. Les conceptions sont très hétérogènes (aussi bien chez les enseignants que chez les parents) et très imprégnées par des représentations culturelles sur ce que l'on entend par l' apprentissage et l'enseignement d'une langue et surtout sur l'acte de lire et l'acte d'apprendre à lire L'enseignement du FLS est donc à adapter en prenant en compte ces représentations culturelles? Chercher une approches qui associe les deux ? (cf. interview 2, chapitre IV).
2. Travailler la correspondance entre phonèmes et graphèmes et les procédés par lesquels le maître fera parvenir ses élèves à le faire	2. Le transfert des compétences métaphonologiques est facilité si l'enfant a acquis cette conscience dans sa langue. Rappelons quand même que les langues idéographiques (comme le chinois par exemple) ont un écrit qui n'a pas de correspondance avec les formes orales. <i>Ne faudrait-il pas réserver une part du travail sur la conscience phonologique avec des matériaux tirés de la langue maternelle (cf. phonologie en albanais partie IV)?</i>
3. Ecarter la méthode « idéo-visuelle »	3. Doit-on l'écarter ou plutôt chercher des complémentarités avec les méthodes phoniques ou plutôt celles utilisées dans l'enseignement bilingue, <i>c'est à dire que la fréquentation et l'usage de deux langues peut générer de meilleurs lecteurs et producteurs de l'écrit.</i> ²⁸ (cf. discussion partie IV)
4. Mener de front plusieurs apprentissages complémentaires, combiner le travail sur le code et sur le sens dans une progression spiralaire et sans qu'il y ait d'ordre nécessaire obligatoire	4. La compréhension semble être prioritaire chez les élèves allophones -« haut niveau »-« top-down » (puisque on arrive à déduire la signification d'un mot du contexte). Néanmoins, on ne peut pas négliger l'importance des processus de « bas niveau »-« bottom-up » du décodage des mots. ²⁹ Si l'identification des lettres n'est pas installée, lire nécessitera trop d'efforts qui sont importants pour saisir le sens.

²⁸ B. Duverger, B., *Lire, écrire, apprendre en deux langues*, Les actes de Lecture no 85, mars 2004.

²⁹ Luccini, S., *L'apprentissage de la lecture en langue seconde*. Editions Modulaires Européennes, 2003.

<p>5. Ne pas utiliser le matériel exclusivement scolaire privant la lecture durablement de son insertion dans une culture et sa dimension d'échange social, aggravant les difficultés scolaires des élèves face à la culture écrite.</p>	<p>5. Il est possible d'organiser les activités de sorte que les élèves découvrent l'écrit à la maison, avec les parents, d'une manière très progressive et détaillée. On se rendra compte que l'écrit n'est pas si absent que ça dans les milieux sociaux défavorisés et un intérêt peut être suscité auprès des parents même s'ils ne maîtrisent pas la langue d'accueil.³⁰ (cf. programme du stage et les interactions avec la famille).</p>
--	--

³⁰ Bernardin, J., *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, 1997.

³¹ EOLE, Education et ouverture aux langues à l'école, Ch. Perregaux & J.F. de Pietro, CIIP 2003.

³² Chiappe et Siegel 1999 confirment ces liens auprès d'un groupe de 38 élèves locuteurs de punjabi et anglais.

³³ Comeau, Cormier, Grandmaison et Lacroix, 1999 démontrent toujours dans un contexte bilingue l'existence d'effets de transferts translinguistiques de ces capacités méthaphonologiques.

³⁴ *Lire, écrire, apprendre en deux langues*, B. Duverger, Les actes de Lecture no85, mars 2004 *Lire, écrire, apprendre en deux langues*, B. Duverger, Les actes de Lecture no85, mars 2004

PASSAGES OBLIGES Les composantes indispensables sans prendre parti sur l'ordre	
1. Développement des compétences langagières : morphologiques et lexicales, syntaxiques et textuelles	1. Les capacités métalinguistiques semblent être une force des élèves allophones (Armand 2000). Ne devrait-on pas renforcer des pratiques pédagogiques qui observent la langue et proposent des activités de comparaison de leur fonctionnement ? ³¹
2. Conscience alphabétique et phonologique	2. Comment créer des activités qui font références à deux langues ? A noter que dans le contexte bilingue existent des liens entre les capacités métaphonologiques en L1 et L2 ³² et que ces capacités sont transférables d'une langue à l'autre ³³ . La conscience graphique se met mieux en place et des habilités de lecteur se développent spontanément grâce aux relations et multiples contacts ou chocs entre les deux codes écrits ³⁴ .
3. Capacité d'identifier les graphèmes et phonèmes et de les mettre en correspondance	3. Les écarts entre les sons et les lettres varient d'une langue à l'autre. Devrait-on s'intéresser plus à ces écarts ? Ne peuvent-ils pas servir de base à la compréhension du fonctionnement du français ? ³⁵
4. Mener simultanément les activités sur le code et sur le sens.	4. Les études montrent qu'il ne suffit pas d'avoir une bonne connaissance du vocabulaire pour pouvoir lire. Les capacités métaphonologiques apparaissent comme facteur décisif chez les élèves allophones pour la réussite aux épreuves de reconnaissance de mots et compréhension des phrases ³⁶ . Peut-on travailler un seul aspect au détriment

³¹ EOLE, Education et ouverture aux langues à l'école, Ch. Perregaux & J.F. de Pietro, CIIP 2003.

³² Chiappe et Siegel 1999 confirment ces liens auprès d'un groupe de 38 élèves locuteurs de punjabi et anglais.

³³ Comeau, Cormier, Grandmaison et Lacroix, 1999 démontrent toujours dans un contexte bilingue l'existence d'effets de transferts translinguistiques de ces capacités métaphonologiques.

³⁴ *Lire, écrire, apprendre en deux langues*, B. Duverger, Les actes de Lecture no85, mars 2004 *Lire, écrire, apprendre en deux langues*, B. Duverger, Les actes de Lecture no85, mars 2004

³⁵ Une des questions que J. Duverger nous pose est : S'il faut obligatoirement passer par l'oral pour aborder l'écrit, les sourd-muets seront alors empêchés d'apprendre à lire ?

	de l'autre?
5. Quatre grandes activités : - familiarisation avec l'écrit - production orale - production écrite - compréhension orale et compréhension écrite	5. Les priorités pour les allophones ne devraient-elles pas être concentrées, surtout au début des apprentissages, sur l'expression orale, l'acquisition du vocabulaire en contexte et la manipulation et l'observation guidée de la langue. Mais une simple écoute ne suffit pas pour une acquisition aussi bien que comprendre ne suffit pas pour produire. Comment travailler la réception et la production d'une manière plus coordonnée et plus planifiée
6. Donner un sens à la lecture à voix haute ³⁷	6. Donne-t-on assez d'importance au travail sur la prononciation et la phonétique, la fossilisation de ces erreurs et à l'apprentissage précoce ? Les erreurs ne sont pas les mêmes que chez les élèves francophones.(cf. transcriptions des interactions dans la classe D. et Al.). Peut-on justement travailler sur ces différences ?
7. Nécessité d'un enseignement spécifique de la compréhension orale avant même l'apprentissage de l'écrit	7. La compréhension orale en L1 a une plus grande corrélation avec des compétences en compréhension de texte en L2 qu'avec celle en reconnaissance de mots ³⁸ . Les compétences textuelles sont plus facilement transférables d'une langue à l'autre. Ne devrait-on pas reconsidérer les représentations que les enseignants ont sur le rôle de l'oral et de l'écrit à l'école? (cf. interviews et la discussion partie IV).
8. L'articulation de la lecture et de la production d'écrit	8. Même si le niveau en CO et en CE progresse, on sait combien la production écrite est difficile et c'est pourtant principalement sur des épreuves écrites qu'on évalue les élèves. Peut-on créer et

³⁶ Armand 2000, recherche qui visait à décrire le rôle des capacités métalinguistiques et des habiletés langagières orales dans la reconnaissance des mots et la compréhension des phrases et des textes en français langue première et seconde.

³⁷ La lecture à haute voix renvoie à la production orale à partir d'un document écrit. Cette relation est peu abordée dans l'expérience du stage. Nous nous sommes intéressés plutôt à la relation entre compréhension orale et la production orale en français et la compréhension écrite en langue maternelle.

³⁸ La recherche de Verghoeven 1990 l'a démontré avec des élèves turcs (mesurée par des tests de syntaxe et de vocabulaire) parlant néerlandais.

	perfectionner des épreuves de compréhension chez les allophones ? (cf. cadre du chapitre V).
9. Passer de l'écrit à l'oral est plus simple : - les mêmes groupes de lettres ont une seule prononciation ; - passer de l'oral à l'écrit plus difficile (un même phonème reçoit des transcriptions variables)	9. Les écarts sont plus ou moins grands en LM selon la langue. Ne pourrait-on pas proposer ici des activités qui mènent à une réflexion plus large sur l'écriture, sur les étapes cruciales de l'histoire de l'écriture ³⁹ et le fonctionnement variable des liens entre oral et écrit.
10. Interrelation oral/écrit doit faire l'objet d'un enseignement dès la maternelle	10. A rappeler que l'apprentissage d'une langue seconde est un processus à long terme (Cummins 1994) et que la sensibilisation à l'écrit peut commencer assez tôt.

Pour donner des prolongements à ces questions, nous reprendrons les points 1, 2, 3, 5 et 8 dans la discussion de la partie IV et dans le cadre de la partie V.

2.2 Relations entre les langues : langue maternelle/langue seconde

Sans entrer dans le champ vaste des interrelations et des représentations sur les langues (de nombreux travaux y sont consacrés : Cumins, Zarate, 1993 ; Castelloti, 2002 ; Castelloti, Mour, 1999 ; etc.), je ferai ici une halte sur l'évolution de ce domaine à des fins didactiques en m'appuyant sur une synthèse développée par Castelloti 2001. Cette auteure rappelle que des relations entre les langues se développent toujours à partir de plusieurs conceptions sur l'apprentissage en général, à partir des représentations de ce qu'est une langue en général, du statut qu'elle occupe, de la distance interlinguistique qui sépare les langues.

Intercompréhension des langues, et construction des compétences plurilingues

Plusieurs théories ont été développées à des fins didactiques sur les relations de la LM et LS dans la classe. Une des premières, développée par Frie et Lado (fin des années quarante) a appréhendé les relations LM/LS au moyen de la notion d'interférence, utilisée pour désigner les influences essentiellement négatives que la L1 exerçait sur L2. La langue première est considérée comme un élément perturbateur, un obstacle à l'appropriation de la L2. Les conséquences, dans la classe, étaient telles que la L1 était

³⁹ cf. EOLE ou l'ouvrage de Bernardin. J., 1997

systématiquement évacuée des classes. Les critiques de cette théorie ont entraîné un déplacement des objectifs qui consistait à observer, a posteriori, les transferts éventuels et l'analyse des erreurs. C'est dans ce cadre qu'interviennent progressivement des changements quant au statut de l'erreur. L'idée se répand que les erreurs constituent des indices d'états transitoires⁴⁰ de l'activité d'apprentissage. L'analyse de ces deux théories (de l'interférence et d'analyse d'erreur) débouche au début des années 70, sur la construction d'un concept appelé « interlangue » (Besse, Porquier 1984) qui prend en compte le processus d'acquisition et les productions qui en découlent. Vogel (1995) le définit comme « *la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible* ». Cette théorie va donner un nouveau statut à la langue première dans les discours de l'enseignement des langues.

C'est dans ce courant que se sont développés différents programmes d'intercompréhension des langues voisines (Dabène et Degache 1996). Parallèlement à ces travaux se développe la recherche socio- et psycholinguistique dans le domaine d'acquisition en situation de bilinguisme, de contact des langues. Ces orientations (Py, Lüdi 1986) conduisent à analyser différentes manifestations du parler bilingue. Tous ces travaux ont permis d'arriver à la construction d'une compétence plurilingue (Coste, Moor et Zarate, 1997) que recommandent actuellement les Institutions européennes.

On se doit de mentionner également l'Eveil aux langues (Hawkins 1987) qui est le cadre idéal pour préparer et accompagner la construction de cette compétence plurilingue (mise en œuvre en France (Candelier 1998) en Suisse (Perregaux, de Pietro 2003) et dans d'autres pays européens pour faire évaluer les représentations et attitudes vis-à-vis des langues et des capacités métalinguistiques.

Selon Castelloti, c'est la fonction métalinguistique qui apparaît la plus fondée pour autoriser les recours à la langue première, un rôle sur lequel il paraît essentiel de s'appuyer pour faire évoluer les pratiques et les représentations. Elle est au cœur de la question des relations entre les langues, tant du point de vue de l'apprentissage que de celui de l'enseignement.

Selon Py et Matthey (2003), l'enfant ne développe son répertoire langagier que dans les situations scolaires : il parle le français avec ses amis, mais il parle aussi sa langue d'origine en famille, avec son frère, ses parents, et ses cousins. Ces situations entretiennent, entre les langues, des ruptures et des continuités par rapport à l'apprentissage du français.

La partie du projet de stage « lien avec la famille » devrait tenir compte de ces ruptures et permettre qu'elles soient dépassées en intégrant la langue de la maison et le travail avec les parents dans l'apprentissage du français, par un module de didactique inséré dans la globalité des apprentissages de la langue d'accueil. Pour mieux connaître et pour dépasser ces ruptures et ces liens, la construction du Portfolio devrait jouer ce rôle de pont et de passerelle entre les deux langues.

⁴⁰ A. Lamy (1976) définit les « fautes » transitoires comme des relais et des tremplins vers l'expression juste. Cité par Larruy , 2003, 5p.

2.2.3 D'autres questions qui se posent ?

Pour donner une continuité à nos réflexions posées dans la première partie relative à la problématique de l'accueil des élèves primo-arrivants, nous ajoutons, à l'issue de cette partie théorique, de nouvelles questions dans l'exploration du champ précis de l'enseignement du français au CIF :

- Comment les élèves allophones et les enseignants gèrent-ils les connaissances linguistiques en L1 et en L2? Peuvent-elles devenir les outils de travail en lecture ou dans les autres activités langagières?
- Le bilinguisme en construction des élèves primo-arrivants entraîne-t-il le développement d'apprentissages susceptibles d'être appliqués et adaptés à d'autres apprentissages scolaires en français? Ce bilinguisme est-il renforcé par les cours LCO (langue de culture et d'origine)? Les cours LCO enseignent-ils les langues des élèves ou les langues standard (à rappeler que l'albanais a deux variantes dont une standard (guègue) et le portugais trois variantes de la langue.

Toutes les références citées ne font que relever la complexité de l'enseignement de la langue (FLS/Fisco dans le passage vers FLM) aux élèves allophones et les incertitudes de la place et de l'interrelation entre l'oral et l'écrit.

2.2.4 Eléments à retenir pour la partie pratique

Suite à cette discussion et analyse théorique, nous garderons quelques points qui seront retenus et exploités dans la partie du stage. A retenir :

- qu'il n'y pas d'inconvénient à apprendre à lire avec deux ou plusieurs langues ;
- que le passage ne se fait pas seulement par l'oral mais aussi par l'observation de la/les langues ;
- qu'il faut dépasser les représentations sur UNE langue orale ou UNE langue écrite et que ces variantes sont liées à la manière de découper le réel, de penser et de vivre ou même d'exercer le pouvoir et dominer l'autre;
- que les passages obligés pour les francophones ne sont pas forcément les mêmes pour les allophones ;
- qu'il faudrait mieux favoriser la connaissance authentique de l'autre, à travers sa langue, que de tomber dans l'interculturel folklorique et des analyses culturelles réduites ;
- qu'il s'agit de réaliser les projets pédagogiques avec les recherches documentaires, observations, enquêtes, chants, jeux théâtraux et non seulement en français mais DANS et AVEC les autres langues.

2.3 Pédagogie du projet

Pour rendre opérationnels ces fondements sur l'oral et l'écrit, il me semble important de les inscrire dans un projet puisqu'un élève, dans un contexte d'apprentissage par projet, puise dans son environnement, oriente ses questionnements, met en relation de nouvelles connaissances avec les connaissances qu'il possédait, interagit avec les autres avec une motivation et une volonté de réussir et d'en voir la réalisation Luise Capra et Lucie Arpin (2003). Le projet peut naître d'une situation provoquée par l'enseignant et les autres acteurs comme parents, autres établissements, (cf. chapitre IV). Pour Perrenoud (1998)⁴¹ « la démarche de projet oblige à un exercice d'équilibre entre deux logiques: le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissages. En même temps, s'il devient un vrai projet, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité au détriment des occasions d'apprendre ». Il est nécessaire d'articuler le projet avec de véritables objectifs d'apprentissage, d'induire un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif. Plusieurs types de projets sont possibles. Huber (1999) les classe dans trois catégories : les productions destinées à être écoulées sur le marché (une enquête, un repas à l'école,...), les produits médiatiques (film, montage, pièce de théâtre, site internet, émission de radio...), et les actions tournées vers l'extérieur (voyage, correspondance, visite d'un musée,...).

Sens du projet pédagogique pour le stage

La catégorie de projet que je propose dans le stage se situe aux deux derniers niveaux. Faisant le tour avec le microphone, de leur environnement proche de l'école, les deux élèves vont interroger et enregistrer les événements, au travers de dialogues menés avec leurs interlocuteurs. Une préparation des questions se fait dans la classe et les visites se font pour expérimenter et mettre en action les savoirs acquis ou en acquisition. Par exemple : la visite de la bibliothèque ou d'une autre classe.

Huber distingue trois temps qui correspondent chacun à une fonction, une démarche, des effets sur les élèves et une attitude particulière des formateurs :

· **Le temps de réalisation** : il se caractérise par l'action. C'est la réalisation proprement dite, l'exécution d'un certain nombre de tâches permettant l'acquisition des savoirs. Ce temps correspond au temps que je consacre dans la classe CIF pour préparer des élèves à « sortir » de cette classe ou mieux vaut dire à « **entrer** » dans la vie de l'établissement, de l'école, son fonctionnement, ses rites,... Cet objectif de **sortir** de la classe CIF, me semble être indispensable pour cette structure qui peut être très fermée à l'école vaudoise, sans aucun lien avec des activités de la classe

⁴¹ Perrenoud, Ph., *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Genève, 1998.

principale, et qui peut se réduire à faire des fiches et des exercices lacunaires.

- **Le temps didactique** se caractérise par une démarche où l'enseignant favorise la connexion entre les savoirs procéduraux et savoirs déclaratifs. Ce sont les moments où les activités langagières, abordées pour la réception avec la méthode « Grenadine », prennent leurs sens dans le projet « avec la classe régulière ». Ces savoirs déclaratifs sont utilisés dans les interactions dans la classe avec un but très précis : enregistrer un CD pour les parents, ou présenter l'histoire de kamishibaï à tout la classe (cf.chapitre IV).
- **Le temps pédagogique** permet de donner du sens au temps de réalisation et au temps didactique. Ce temps pédagogique favorise l'émergence d'images de soi positives par la mise en évidence des réussites personnelles et collectives. La dernière visite de la journaliste dans la famille fait partie de ce temps pédagogique où les deux élèves racontent (chapitre IV) ce qu'il avaient appris et ce qu'ils allaient mettre dans la boîte de Portfolio.

2.4 Portfolio des langues

Pour aller dans le sens d'une intégration équilibrée, tout en prenant appui sur l'élève dans sa totalité et son répertoire langagier, je me suis intéressée au Portfolio qui constitue un outil permettant de valoriser l'ensemble des compétences langagières quel que soit le statut sociolinguistique de sa langue. Rappelons qu'il s'agit d'un moyen qui favorise la pratique réflexive sur les langues et les compétences langagières dans ces langues. Dans notre projet, nous distinguons dans la partie Portfolio, l'étape de travail réflexif dans la classe lors de l'écoute des enregistrements des projets réalisés, la partie de sélection des travaux des élèves et par les élèves, et leur présentation aux parents.

2.4.1 Sens du portfolio pour le stage

En se référant à ce qui précède dans le chapitre « Relations entre les langues », l'outil « Portfolio » pourrait permettre à l'élève non seulement de mettre en valeur ses compétences linguistiques dans la LM mais aussi d'améliorer le processus d'apprentissage et augmenter son autonomie. Je rappelle que je me suis inspirée de « Mon premier Portfolio », version française. Je l'ai présenté sous forme d'une boîte Portfolio qui devrait permettre à l'élève de jouer le rôle d'observateur de la langue et de prendre conscience de ses propres stratégies d'apprentissage. Il s'agit pour l'élève de se poser trois questions :

- Qu'est-ce que je fais ?
- Comment je le fais ?
- Pourquoi et à quoi cela me sert-il?

Ces questions lui permettent de développer une capacité à exercer une relation critique, active et consciente au savoir, c'est-à-dire à produire indirectement de nouvelles connaissances qui lui facilitent le suivi, non seulement des résultats, mais surtout des processus de son apprentissage.

Cet outil d'auto évaluation se prête bien pour la structure CIF puisque l'enseignant n'évalue pas dans ces cours (cf. page 66, interview M.T.N.). Néanmoins il ne devrait pas être évacué automatiquement de la classe régulière.

2.5 Apport des parents

Avec les parents, une démarche a été mise en place aussi dans le but de permettre à la mère de s'investir dans l'accompagnement de ses enfants, et d'autre part, de renforcer le lexique en langue maternelle que j'allais utiliser dans mon travail en CIF. Je lui ai donc apporté deux livres bilingues (albanais, français) en lui demandant de les lire régulièrement à ses enfants et de s'assurer qu'ils maîtrisent bien le lexique, qu'ils repèrent des éléments d'un texte et qu'ils arrivent à le raconter à leur tour.

Ce cadre posé d'une pédagogie spécifique n'envisage pas le développement de toutes les compétences nécessaires dans l'enseignement aux élèves allophones dans ce degré, mais se propose d'attirer l'attention sur les points prioritaires et peut-être les moins développés. Ce cadre effleure les questions de construction des séquences et d'objectifs pédagogiques d'un projet en CIF, les questions des approches plurilingues, de méta-cognition, ainsi que les questions d'articulation des aspects socio-culturels de l'élève en les inscrivant dans le projet pédagogique et dans un cadre institutionnel d'enseignement bien précis.

Chapitre III : Stage

3.1 Co-construction : objets médiateurs

3.1.1 Description du contexte

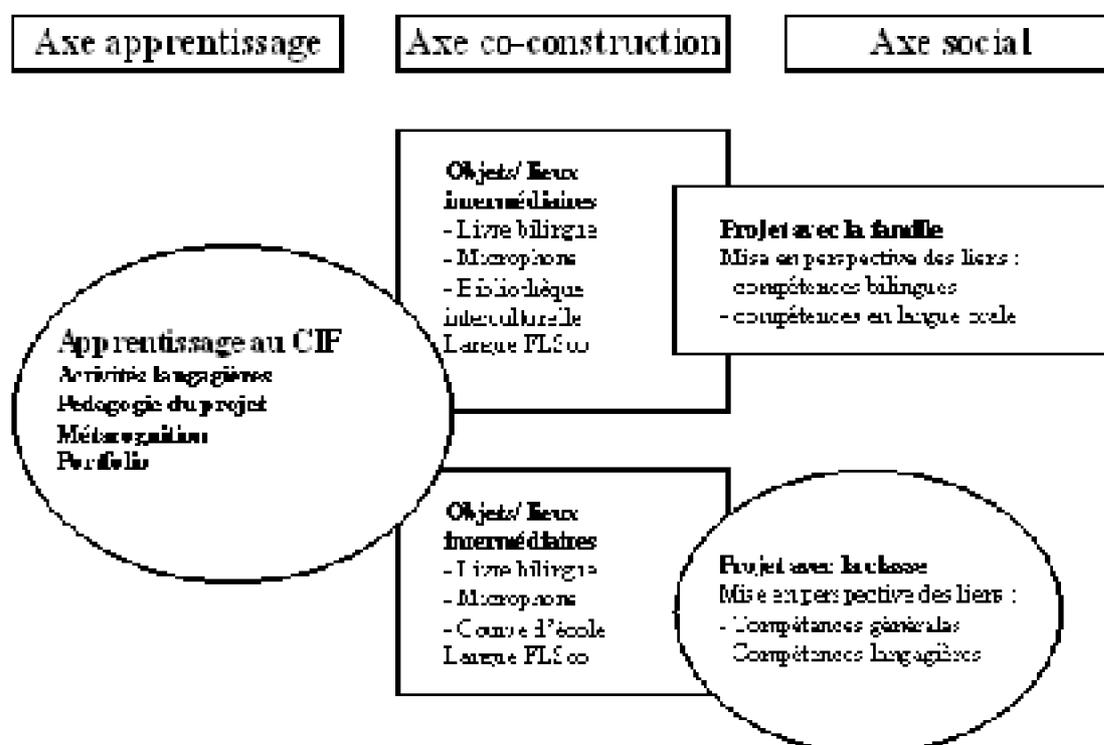
J'ai pu effectuer mon stage dans un établissement primaire, situé dans l'environnement de Lausanne ayant en son sein 40 % de migrants. Je suis intervenue dans une structure de CIF : ce sont des groupes qui peuvent varier beaucoup en cours d'année et qui visent l'intégration complète de l'élève. A mon arrivée, le groupe était constitué seulement de deux élèves. Ils sont arrivés à l'école au mois de décembre, deux frères du Kosovo (6 et 8 ans), venus avec leur mère rejoindre le père qui travaille en Suisse depuis 15 ans déjà. Avec l'accord du directeur, de l'enseignante de CIF et des enseignantes principales, j'ai pu obtenir 3 périodes par semaine. J'ai réfléchi à ce qu'il m'était possible de mettre en place sur trois mois pour prendre en compte les éléments développés ci-dessous.

A partir des observations menées au préalable avec des parents et enseignants j'ai tenté de construire une dynamique sur trois axes pour créer un projet individualisé avec des contenus d'enseignement et tenant compte de l'environnement social des élèves. Le travail proposé suit donc trois lignes d'orientation:

- **Un axe social** sera la première ligne qui me permettra de cerner de près la mise en place d'une pédagogie du projet en mettant en lien différents acteurs de l'école et à l'extérieur de l'école (interprète albanaise, une journaliste, élèves de la classe régulière, d'autres classes..);
- **Un axe d'apprentissage** sera la deuxième ligne ; c'est une orientation pratique, occasionnant à partir de séquences didactiques, la possibilité de saisir le rôle de l'oral pour l'écrit et inversement, ainsi que ses conséquences dans l'évolution scolaire des élèves ;
- **Un axe de co-construction** en tension avec les deux notés précédemment mettra en place d'un travail de co-construction entre les séquences didactiques et l'environnement social des élèves (la famille et la classe) cherchant à créer avec les élèves des « objets médiateurs » pour rendre visibles les enjeux et la complexité de « mise en scène » d'un dispositif qui engloberait les facteurs importants de la scolarisation des élèves allophones .

Si nous synthétisons les éléments discutés dans les deux parties précédentes, la problématique pourrait se résumer en un seul mot : **rupture** (entre oral et écrit, entre CIF et la classe, entre école et la famille). Donc la démarche proposée pourrait se lire en terme de **liens** et en terme de **co-construction des objets et des lieux intermédiaires**.

A l'aide d'un schéma, les trois pôles d'interventions et les liens tissés pourraient prendre la forme suivante:



Croisement de l'espace pédagogique et social

La construction d'un projet part d'interactions entre des élèves, d'abord en CIF, et ensuite avec la classe régulière. Des activités d'expression orale sont construites de sorte à ce que la parole qui « s'envole » dès qu'elle est prononcée, puisse être enregistrée, corrigée, analysée postérieurement puisqu'elle s'inscrit dans un projet précis. Donc, le micro a été utilisé pour les enregistrements, non seulement pour pouvoir faire des analyses des interactions postérieurement mais pour motiver des élèves à interagir et à construire des « photos sonores » qui nous serviraient de matériel pour des analyses métalinguistiques et des « objets médiateurs » dans la communication et la construction des liens entre la classe et la famille.

Une journaliste de la radio a été également impliquée comme levier **dans la reconnaissance sociale des élèves migrants et de leurs familles**, en donnant la possibilité de « faire entendre des voix » à une population de l'école et de la société qui n'a pas toujours la possibilité de s'exprimer (pour des questions de statut, de langue, ou autre...). La réalisation du projet a pris ainsi un sens social et a donné indirectement une portée authentique à la communication et à l'interaction. Les élèves étaient ainsi impliqués dans une série d'actions avec d'autres acteurs ce qui leur a permis de faire des liens avec ceux de l'école. Les expériences étaient menées non seulement dans les cours CIF ou dans les classes principales mais aussi à la maison, dans une bibliothèque interculturelle, dans les autres classes. Le but étant de mobiliser des compétences des élèves dans leurs langues maternelles, d'impliquer davantage les parents, et d'explorer leur environnement social et linguistique et surtout de donner un sens aux séquences didactiques en les inscrivant dans un contexte social et pragmatique.

Ces activités m'ont permis d'aborder la langue orale d'une manière très authentique en touchant ses autres aspects tels que la voix (sons, prononciation), l'interlocuteur (écoute), les dialogues (interactions, registres de langues), le message (récit), la communication entre les élèves, l'entraînement à la parole publique et enfin l'enregistrement (qui avait aussi sa fonction d'auto-évaluation).

Le détour par le micro me permettait en même temps la recherche du sens « à quoi ça sert » de raconter », de « dire », « d'écrire » et avant tout « d'agir ». C'était aussi une possibilité de créer des « objets réels » en production orale (un CD pour la famille et pour la classe régulière).

L'un des textes a été travaillé avec la technique du kamishibaï⁴². D'autres textes me permettaient de me rapprocher plus de la famille et de chercher des points communs perçus suite à la lecture des textes bilingues. Ce travail nous a permis de travailler les éléments narratifs de l'histoire et les compétences textuelles (construction du texte, anaphores, possessifs, démonstratifs, redondances syntaxiques...) sachant que des liens très étroits existent entre la compréhension de textes et la compréhension orale (Carr, Brown, Varvutis et Evans, 1990).

⁴² kamishibaï, petit théâtre d'images.

Les préparations et les premiers entretiens avec la famille ont été réalisés en avril. Le stage a duré jusqu'au début juillet. Le plan du stage propose d'une part, des extraits d'une méthode FLE (dialogues), et des textes plus authentiques, d'autre part, proposés par les contes et albums bilingues, présentés sous formes d'enregistrements sonores et albums bilingues.

Pour avoir un fil rouge et d'autres documents audio pour des activités de réception, j'ai choisi une méthode de FLE, « Grenadine », qui est facilement adaptable pour les deux âges. Elle me permet d'aborder les thématiques et les activités langagières que je souhaite réutiliser pour les enregistrements avec micro, en allant dans la classe principale (demander le nom, l'âge, les goûts de ses copains, leur raconter une histoire avec le kamishibaï, etc...).

3.1.3 Analyse de Grenadine – méthode FLE

Cette méthode communicative, destinée aux enfants de 7-10 ans, regroupe 9 unités, toujours avec les trois mêmes rubriques et trois bilans. Deux scénarios sont mis en scène :

1) Six enfants venant de Belgique, du Canada, du Vietnam, de Suisse, de Tunisie et du Sénégal, découvrent la vie quotidienne française.

2) L'autre scénario évoque un univers imaginaire, inventif et plein d'humour, avec son personnage de Grenadine, sympathique et drôle sorcière.

Dans les objectifs linguistiques, la priorité est donnée à l'oral (CO) mais la langue écrite est aussi présentée, initiation à l'écrit également (activités de conscience phonologique). Les thèmes proposés permettent de faire le rapprochement avec la vie de l'école et l'insertion scolaire (Mon cartable, Visite d'une école...).

Trois grands axes se dessinent à travers :

- 1) Un voyage qui s'appuie sur les dialogues (compréhension orale) ;
- 2) Des chansons , travail sur la langue (lexique, grammaire, phonétique) ;
- 3) le pays de Grenadine, réutilisation des notions abordées à travers des jeux et chansons.

Les reproches que l'on pourrait faire à cette méthode sont le manque de récits (le dialogue prédomine). Il est donc souhaitable de la compléter avec d'autres histoires. Des propositions d'activités d'interaction et de travail en groupe sont présentes mais pas suffisamment. On peut parler de progression grammaticale, phonétique et morpho-syntaxique, mais comme les élèves avancent entre temps avec les classes régulières, il faudrait adapter le rythme. Les contenus socio-culturels des personnages facilitent le travail interculturel et le lien avec la classe et les origines des élèves. D'autres références restent trop liées à la France et il faudrait les adapter à la Suisse, au canton de Vaud. Les comptines et les jeux imaginatifs s'appuient davantage sur les motivations générales de l'enfant que sur ses besoins langagiers.

Chaque activité d'écoute est liée à une tâche : écouter et trouver, écouter et montrer,

écouter et associer, etc. Le cahier d'activités contient des puzzles, des jeux, des mises en situation, mais avant tout des activités d'écoute et d'expression orale.

Je présente ici le programme du stage, tel qu'il a été conçu avant le début des activités. Je marquerai en gras les activités qui ont été réalisées et en italique les activités qui n'avaient pas abouti pour deux raisons :

- les élèves maîtrisaient déjà certaines notions (comme les chiffres) ou
- l'ampleur d'autres tâches demandées étaient trop important par rapport au temps mis à disposition

3.1.4 Descriptif des activités du stage

⁴³ OSL-Œuvre Suisse des Lectures pour la jeunesse propose trois textes traduits en sept langues avec des questions de compréhension en langues des élèves.

⁴⁴ Nous n'avons malheureusement pas réussi à transcrire cet entretien qui s'est déroulé dans la famille. Mais nous nous sommes basés sur les notes et observations faites par les parents, élèves et enseignante CIF.

	ARTICULATION AVEC DES ENSEIGNANTS D'APPUI, ET DE CLASSE REG.	ARTICULATION AVEC LE TRAVAIL DES PARENTS (lectures bilingues)	RECEPTION Compréhension orale méthode « Grenadine »	PRODUCTION ORALE INTERACTIONS Activités d'enregistrement	ACTIVITÉS META-Portfolios
Semaine 1	Présentation du projet de stage	1 ^e entretien avec la famille, l'interprète et tous les enseignants	« Vous êtes tous là ? » Présentations	Jeux de rôle (Alban/Dilan) avec des masques	
Semaine 2		Présentation de la démarche péd : lecture bilingue (livres OSL ⁴³), lexique en fr.	Compréhension de textes et des chansons : « Le petit Loup » en FR « La ronde des chiffres » « La récré des sons »	Témoignage des parents et des élèves, enregistrement journaliste ⁴⁴	
Semaine 3			Compréhension « Dans mon cartable, je mets... » 2 ^e histoire bilingue « Sam, son premier jour à l'école ⁴⁵ »	Préparation de l'histoire de kamishibai	
Semaine 4			« Moi, j'ai 8 ans » « La ronde de l'alphabet » « Au Zoo »	La petite souris du kamishibai	
Semaine 5		Bibliothèque interculturelle : lecture bilingue des contes en ALB-FR	Compréhension 3 ^e histoire bilingue : Lima et le piment rouge « La récré des sons »	Classe de Dilan Activité de classe avec EOLE Production de l'histoire du kamishibai	
Semaine 6			« N'oubliez pas le ballon » la récré	J'ai fait avec Marie-Thérèse ⁴⁶	Explication avec l'e

⁴⁵ Cette histoire a été écoutée et lue sans entrer dans la compréhension orale.

⁴³ OSL-Œuvre Suisse des Lectures pour la jeunesse propose trois textes traduits en sept langues avec des questions de compréhension en langues des élèves.

⁴⁴ Nous n'avons malheureusement pas réussi à transcrire cet entretien qui s'est déroulé dans la famille. Mais nous nous sommes basés sur les notes et observations faites par les parents, élèves et enseignante CIF.

			des sons		<i>appui</i>
Semaine 7	Interview avec une enseignante CIF		« C'est l'heure du goûter » « La ronde des repas »	Enregistrement en classe : Dans mon panier je mets... Préparation pour la course d'école	Visite chez l'interviewé élève pas
Semaine 8	Interview avec l'enseignante d'appui		« J'adore jouer au foot ! » <i>La ronde du corps</i>	<i>Jeux avec des cartes : noms des pays</i> ⁴⁷	<i>Sélection de Portfolio de langues</i> ⁴⁸ enreg.Adn
Semaine 9		Dernière visite à la famille : bilan <i>Présentation du portfolio</i>	<i>Bilan des compétences</i>		<i>Bilan des ces 2 mois</i> <i>journaliste</i>

3.1.5 Objets/ Lieux tiers

Les activités ont été planifiées dans le but de développer la communication orale chez l'élève à travers des situations liées à la vie de la classe (course d'école, la récré, la gym) pour aboutir à des productions orales et, éventuellement, quelques brèves productions écrites.

J'avais l'intention de susciter une réflexion, ou au moins des interrogations, sur l'ensemble de l'équipe (2 enseignantes de classe et 2 enseignantes de CIF) en cherchant un objectif commun qui est l'intégration scolaire. Les enregistrements oraux de la méthode FLE « Grenadine » ont été utilisés pour la réception et la progression planifiée de la langue et pour amorcer un projet pédagogique construit avec les élèves et d'autres acteurs et contenus liés à la scolarisation et l'intégration scolaire.

Créer et parcourir des lieux et des « objets tiers » (j'emprunte cette appellation de M.Serres (1995)⁴⁹, qui dans un tout autre contexte, celui de la philosophie, parle *des interfaces, les passages, les couloirs de communication, les tiers-hommes, les tiers-ordres, les tiers-lieux et les tiers-temps*). Dans le domaine de la migration, on utilise plutôt le terme de médiation. Ce terme de médiation a été déjà utilisé, à titre d'exemple, à travers le conte par Nadine Decourt (1991)⁵⁰ dans une situation interculturelle. Elle a

⁴⁶ La tâche était trop difficile pour les élèves.

⁴⁷ Cette activité a été adaptée à l'actualité du moment: le championnat de football. Cf. partie V, compréhension orale d'une émission radio sur Zidane.

⁴⁸ L'activité a été réalisée à la maison avec les parents mais peu aboutie et reprise dans la classe

⁴⁹ SERRES, M., *Eloge de la philosophie en langue française*, Flammarion, 1995.

⁵⁰ DECOURT, N., *Le conte comme outil de médiation en situation interculturelle*, Paris : Repères no3. INRP, 1991.

travaillé également dans le cadre du même projet sur son incidence sur les rapports entre oral et écrit. L'auteur met en évidence la rupture dans la transmission orale : « *Des parents, semble-t-il, oublient ou mettent en sommeil des compétences qui ne peuvent plus trouver place ici.* »⁵¹ Le conte est utilisé comme un élément fédérateur du projet des rencontres et des échanges. La synthèse finale était une distribution –spectacle du document final.

Dans le stage, le microphone a joué ce même rôle du médiateur. Un élargissement de la médiation peut se lire ici dans *les lieux et des temps intermédiaires*, tels que la bibliothèque interculturelle, la course d'école, les cours donnés en CIF.

3.1.6 Microphone : trait d'union

Le microphone a été utilisé comme un moyen stimulant dans l'exploration et le travail avec des élèves et dans la découverte de leur environnement proche (classe et objets, récréation, course d'école et nourriture,...). Il a joué un rôle de trait d'union entre les apprentissages réalisés en classe CIF et ceux construits dans le projet social avec la famille et la classe régulière. Le produit final (émission de radio) n'a malheureusement pas pu aboutir (à cause du niveau de langue des élèves, du manque de temps et d'un engagement plus formalisé de la professionnelle de radio). Cette synthèse finale aurait pu donner une forme et une visibilité beaucoup plus importante aux croisements réalisés entre les deux modes de la langue (orale et écrite) et a pu indirectement contribuer à la reconnaissance et l'implication mutuelle et respectueuse de deux langues, cultures, milieux. La base de la démarche consiste à permettre aux élèves de s'approprier les deux systèmes en s'appuyant sur l'un pour mieux comprendre l'autre et vice versa. C'est une tentative de passer à l'écrit autrement, d'apporter des repères entre l'oral et l'écrit en respectant les avantages de chaque code et en évitant de tomber dans la discrimination de l'un au détriment de l'autre. Nous n'avons malheureusement pas pu utiliser les enregistrements de la journaliste dans un contexte autre, plus large que celui de l'école, comme cela a été prévu et présenté dans mon cadre de référence au départ.

La journaliste est venue deux fois (au début et à la fin de l'expérience) en se rendant dans la famille, en donnant la parole à la maman au sujet de la scolarisation de ses enfants, de leur intégration.

⁵¹ idem, p.99

Chapitre IV : Récolte des données et analyse des interviews

*Un peuple/enchaînez-le/dépouillez-le/empêchez-le de parler/ Il est encore libre/
Otez lui le travail/ le passeport/la table où il mange/ Le lit où il dort/ il est encore
riche/ Un peuple/ devient pauvre et esclave/ quand on lui vole la langue/ Reçue en
dot par les pères : /il est perdu pour toujours. Il devient pauvre et esclave,/quand
les mots n'enfantent pas les mots/ Et se dévorent entre eux./ Je m'en aperçois
maintenant/ pendant que j'accorde la guitare du dialecte/ qui perd une corde
chaque jour./ Pendant que je raccommode/ la toile mitée/ tissée par nos aïeuls/
avec de la laine de moutons siciliens. Poème d'Ignazio Buttitta « *Lingua e
dialettu* »⁵²*

Cette partie nous permettra de démontrer, à travers des séquences choisies, l'**adaptation** à la pédagogie spécifique développée dans le chapitre II à une situation concrète de l'enseignement. L'analyse finale proposera ensuite des ajustements de manière à ce que ces résultats soient pris en compte pour des pistes du chapitre V. L'intérêt des extraits choisis est porté sur des séquences qui sont liées à l'**axe d'apprentissage** (quelques séquences de classe CIF), l'**axe social** et finalement l'axe de **co-construction** (classe régulière et la famille). Ces trois pôles ont été déjà présentés schématiquement dans la partie III.

⁵² Cité par Silvia Lucchini, *L'apprentissage de la lecture en langue seconde, E.M.E 2003, 206p.*

Ces illustrations nous permettront de voir, plus en détail, les activités mises en place lors du stage (cf. tableaux d'activités).

En analysant ces données nous espérons éclairer l'implication de différents acteurs (élèves de classe ordinaire, enseignants, parents, interprètes) et les moyens qu'ils mettent en place pour investir des apprentissages ou pour contribuer au développement de l'insertion scolaire et sociale des élèves concernés.

Les séquences analysées ci-dessus ne sont évidemment pas suffisantes ni assez illustratives pour oser des conclusions trop avancées mais elles rejoignent des constats que nous avons faits dans le chapitre sur la problématique. Elles nous permettront d'« entendre » les acteurs de la structure CIF, de mettre en avant les questions qui se posent en lien avec la didactique, surtout la didactique de l'oral et son interrelation avec l'écrit.

Types d'enregistrements « Photos sonores »

Trois types de données ont été récoltés durant ces trois mois :

Les enregistrements des interactions dans les classes qui se prêtent à identifier les activités langagières des élèves et à analyser l'**axe d'apprentissage** (activités dans la classe CIF, deux activités avec les classes régulières, une activité avec une élève d'un autre établissement);

Les séquences avec les parents nous permettent de repérer les traits et **facteurs sociaux** qui entrent en compte dans l'insertion scolaire de ces deux élèves (enregistrements avec la famille).

Les interviews menées avec quatre enseignantes qui illustrent les **démarches pédagogiques**.

Nous regrouperons les résultats selon les trois axes proposés dans le chapitre III : l'axe d'apprentissage, l'axe social, l'axe de co-construction. Il est clair que nous retrouverons l'axe social également dans des situations en classes lors des interactions. Il serait très difficile de les dissocier puisque nous allons rencontrer également les éléments liés à l'apprentissage dans le contexte familial. Nous présentons néanmoins une grille de lecture pour faciliter le repérage des éléments qui ont été avancés dans l'élaboration de cette pédagogie spécifique présentée dans les chapitres II et III . Ces données nous permettront ensuite de proposer des repères pour les enseignants et élèves tout en prenant en compte les considérations théoriques et des observations d'autres pratiques menées dans ce canton ces dernières années ⁵³ .

⁵³ Les transcriptions sont présentés sous la notation suivante : +,++,+++ pause très brève, brève, moyenne & enchaînement rapide OUI BRAVo accentuation de mot/ de syllabe Oui : bon :: et :::: allongement de la syllabe/d'un son (rire) description d'aspects du comportement verbal ou non verbal <ironique> commentaire de transcripteur <alors/allons> hésitation à transcrire l'une ou l'autre des formes <.....> séquences incompréhensibles X,XX,XXX mots inaudibles d'un, deux ou trois syllabes « chépa » représentation phonético-orthographique A tu vas bien *depuis* la dernière fois B ça va chevauchement de paroles

Voix des élèves

Al. visite une autre école

Les séquences ci-dessus sont extraites d'une activité effectuée lors d'une visite que Al. a fait dans un autre établissement primaire de la région. La première séquence concerne un petit extrait d'une conversation entre l'élève CIF Al. et une autre élève Ad. Ils se rencontrent dans la classe d'Ad. pour parler de son parcours et de sa progression en français. Elle est dans une classe enfantine (6 ans) et son enseignante CIF nous a fait part de sa progression rapide en langue. La visite chez Ad. s'est faite dans le but de parler de son progrès et de sa place dans la classe. L'élève du CIF Al. est appelé à poser des questions pour connaître son identité.

En vue de cette rencontre, l'élève a déjà été préparé à certains éléments linguistiques à l'aide de l'activité de la méthode GRENADINE « *Vous êtes tous là ?* » : il a été demandé de repérer des prénoms de personnages, à en faire des questions sur leur identité, de faire un jeu de rôle avec son frère, de se servir des figurines pour les mettre dans l'ordre lorsque les enfants se présentent, etc.

Les deux élèves Ad. et Al. sont assis face à face, Al. est un peu mal à l'aise car ils ne se connaissent pas. C'est lui qui a le microphone. L'enseignante a d'abord expliqué les raisons de sa visite et a cédé la parole à Al.

Transcription 1 / Visite chez AD

- | | |
|-------|--|
| 1 En. | Tu te présentes et+++ |
| 2 Al. | D'accord++ (après un soupir, pose la question en albanais) |
| 3 Ad. | Hien.. |
| 4 Al. | (Repose la question en albanais) |
| 5 Ad. | Hien <n'a pas l'air de comprendre> |
| 6 Al. | Di :s ton nom |
| 7 Ad. | Adna |

L'enseignante a expliqué que les deux viennent du même pays mais elle a laissé libre choix quant à la langue qu'ils allaient utiliser. Al. se lance en parlant l'albanais. Nous ne savons pas si Ad. ne comprend pas ce qu'il lui demande ou si elle est simplement surprise qu'il s'adresse à elle dans leur langue alors qu'ils se trouvent dans un cadre scolaire, employant rarement la langue albanaise.

L'intérêt de cette séquence porte sur la traduction que Al. fait de son intervention en albanais. Il n'utilise pas du tout des formes entendues lors de l'activité de la CO menée dans la classe CIF « comment tu t'appelles ? tu t'appelles comment ? » mais il emploie

une forme très simple et claire « dis ton nom » ce qui est finalement mieux adapté à leur situation. Donc, pour lui la langue n'est pas une reproduction des éléments appris par cœur mais un moyen d'entrer en contact et d'agir avec les mots qu'il maîtrise le mieux.

1 Ad. T'as quel âge
2 A1 Huit et demi
3 Ad. Mon frère aussi (tout le monde rit)
Il s'appelle Alban (un rire encore plus fort)

Cette belle coïncidence détend l'atmosphère. Ils découvriront qu'ils ont non seulement la même langue, un frère avec le même prénom et le même âge mais aussi qu'ils habitent, les deux, au deuxième étage.

Ad. a compris le sens de la visite, mais avant de s'exprimer sur son parcours, elle pose une question sur le parcours d'Al. pour savoir comment il s'y prend pour apprendre le français.

1 En. Pour connaître encore mieux Al. tu peux lui poser d'autres questions
2 Ad. Hum ! ! comment tu t'en prends en français
3 A1 Chépa
4 Er. Avec la petite grenouille aussi
5 A1 Oui
6 Er. Tu connais la petite grenouille
7 A1 Oui
8 Er. Ah oui, t'as déjà travaillé avec ça (montre le livre posé sur la table)
9 A1 NON NON non
10 En. Il s'appelle comment le livre avec lequel nous avons travaillé
11 Ad. J'ai une photo de la petite grenouille
12 A1 J'ai oublié
13 A1 Gre++ nouille
En. Gre+++nadine
14 A1 Fas grenouille+ GRENADINE

Les fiches d'Ad, réalisées lors du CIF l'année précédente et apportées par l'enseignante pour cette rencontre, permettront à Ad. de s'appuyer sur ses propres travaux pour nous expliquer comment elle a appris le français. Elle arrive à développer un réel métalangage autour de ses propres travaux sur « *La petite grenouille* ».

1 En Avec qui t'as fait Lili la petite grenouille
 2 Ad Hum !! (souple)
 3 Ad Ah OUI
 4 Ad J'me rappelle
 5 En Alors - elle m'a dit que toi + au début + pour toi + c'était un peu difficile, mais maintenant, que tu parles très très bien le français. Et on voulait ++ que +++ tu nous expliques + tu nous expliques ++ ce que t'as fait alors
 6 Ad Den mo, y a l y avait !! une dame et pis là l y avait là un dessin comme ça + et pis là - y avait ++ y avait celui-là et celui-là qui z'habitaient là et puis après ++ la dame + elle ++ elle n'a nous transformé et puis après+ on était +++ on était +- hum on était le nord Lili la grenouille elle sortait après ++ avant + il se bagarrait - elle était là et pis maintenant + elle se sortie dehors

Ad. utilise ici la langue à la fois pour se rappeler, réguler sa mémoire et à la fois comme objet d'apprentissage. Elle structure en verbalisant. Elle avance dans sa pensée, dans sa langue, avec chaque nouvelle phrase. Elle se pose deux questions à la fois : ce qu'elle doit faire et quelle forme doit-elle utiliser. Elle accomplit trois tâches : la **description** de la tâche, le **contrôle linguistique** en citant les acteurs qui y sont impliqués (*on était là, y avait une dame*, ligne 6) et les personnages et le contenu du livre (*Lili sortait, bagarrait*, ligne 6) et la **mémorisation**.

Pour attirer son attention sur un seul élément, l'enseignante montre un dessin qu'elle a apporté.

7 En Ah d'accord +++ t'as travaillé avec Lili la petite grenouille++ et puis là + qu'est-ce que tu as dû faire là +- (montre avec le doigt la feuille)
 c'est lui qui as fait ça
 8 Ad Pst
 9 En Explique-moi ce qu'il fallait faire
 10 Ad Il fallait couper ++ epis coller et puis après + chépo -+ j'ai pas pu la faire parce qu'elle elle n'a pas expliqué tout à faire
 11 En Ah d'accord ++ mais ça c'est ++ comment on l'appelle
 12 Ad Un robot
 13 En Ah c'est un robot +++ tu devais découper des pièces et puis les remettre ensemble !! D'ACCord.
 Et puis là ++ qu'est-ce que tu as dû faire là
 c'est quoi ça

L'enseignante répond à la place de l'élève pour donner un exemple et clarifier sa consigne, expliciter ce qu'elle souhaite obtenir.

14Ad. Ça NON
 15En. Et puis ici, tu te rappelles ce que tu as demandé
 16Ad. Euh : c'est un : je sais ça qu'est que c'est ++ mais moi je mange --
 mais je ne rappelle pas comment il s'appelle
 17En. Ah eh + c'est quelque chose à manger ++ Alors
 d'accord !! parce que vous avez appris ce que la petite grenouille mange
 18Ad. Hein
 19 En. Et ça, ici, vous avez appris comment !! qu'est-ce qu'il y a à
 manger

Le mouvement de l'enseignante se répète. Sa question est double, sur la tâche et sur les connaissances en découverte du monde (grenouille). Elle semble être trop difficile pour l'élève :

20Ad. On n'a pas appris tout
 21A. Ah + d'accord
 Tu peux me montrer ce que t'as appris
 22Ad. Alors -- j'ai appris ça :
 23A. Et c'est quoi, ça, tu nous expliques
 24Ad. Ça : euh ++ y a ++ on a expliqué que c'est quoi ça + c'est quoi ça
 +++ pis moi j'ai : ++ les autres y savaient pas, moi j'ai que levé la main,
 mais maintenant je ne rappelle pas

L'élève entre dans la logique de « comment » est-elle parvenue à réaliser la tâche mais ne se rappelle plus des résultats obtenus.

25A. Ah d'accord + t'as oublié
 26Ad. Ça c'est un couteau :
 27A. Ah voilà + tu te rappelles quand même
 28Ad. Ça c'est un fourchette ! ça un-cuillère ! hein : ça c'est des !! un !
 hein non (à voix basse). Faut faire quoi +- je m'en rappelle pas

Cette démarche permet également de comprendre que sa production orale n'est jamais achevée dès le premier essai et qu'elle se donne le droit de se poser des questions et de réfléchir à haute voix. Ce prolongement est intéressant aussi dans le sens où l'élève « prend goût » à travailler la langue à travers ses propres productions.

Elle est peut être trop sollicitée mais cela ne l'empêche pas d'être attentive et active, de se poser toujours la **double** question :

- 1) Sur les contenus : « c'est un... » (ligne 28)
- 2) Sur le comment : « il faut faire quoi » (ligne 28)

Nous accordons une attention particulière aux traces que l'élève laisse sur des opérations d'apprentissage : un va et vient entre la matière à apprendre et la matière à produire.

29 En. Une assiette
 30Ad. UNE assiette -- et pis : les autres + non.
 31 En. Et puis là -- les personnages + c'est qui
 32Ad. Les personnages + c'est des autres qui regardent : c'est qui ça

Un nouveau questionnement : « c'est quoi ça » (ligne 32) . Elle avance dans sa recherche pour trouver des informations demandées.

33A Ah d'accord O.K. et puis ++ dis-moi Ad. + l'OI ++ tu parles une autre langue
 34Ad ALDAnais et bosniaque
 35A Tu parles TROIS langues
 36Ad Non ++ Oui + trois langues : FRANÇAIS + albanais et bosniaque

On peut se demander si ce lapsus « non pas trois langues » signifie qu'il y en a deux qui sont dominantes et plus reconnues à la maison ou si il y en a une qu'elle ne connaît pas assez. Rappelons-nous de la première séquence et de son étonnement lorsque Al. lui pose des questions en albanais.

Néanmoins, Ad semble être parfaitement à l'aise dans la situation qui demande des compétences plus complexes que celles vues et employées dans une situation habituelle de classe puisque elle ne connaît pas ses visiteurs (ni l'enseignante, ni l'élève).

Elle va même jusqu'à proposer un jeu.

1 Ad. Qu'est-ce que l'on croit jouer
 2 A1. Jouer +++ avec l'athal
 3 Ad. Tu veux le lll que je te dis bien lll ce que est Darbe à papa
 4 A1. Je sais + je sais
 5 Ad. Tous les barbes à papas l huu l l les poules l et ça : l l c'est facile à jouer
 6 En. Chacun prend un ++ explique nous un peu
 7 Ad. C'est facile à jouer + oas ça + c'est facile + ça
 8 Pr. Et puis après
 9 A1. ça au cas
 10 En. C'est quoi ça (bruit de dés)
 11 A1. ça c'est un dé
 12 Ad. C'est jeu ++ c'est un jeu rigolo +++ on doit mettre tout ça ici sans regarder et si on tombe quelque part +++ sur ++ comme ça on doit ++ chercher +++ (montre les cases) y a une peu ee
 13 Ad. Hm ++ si perdu ++ sans regarder ++ (s'adresse à A1 en rappelant la règle)

L'intérêt de cette situation porte sur l'initiative que l'élève prend. Elle se prend en charge, elle donne des consignes en expliquant les règles du jeu et essaie même de motiver ses interlocuteurs en leur rappelant le côté ludique du jeu. La suite des interactions a permis également d'inventorier des animaux que Al. a aussi vu lors des activités langagières de l'unité « Au zoo » de GRENADINE . Il a pu ainsi réemployer ses acquis, ce que l'enseignante n'a pas du tout prévu dans son scénario.

14	Ens	Quelz animaux t'as appris
15	Al.	Girafe + le zèbre + éléphant- loin
16	En.	Tu peux aider Ad. au secours (tend le micro à Ad.) on dit + comment on dit
17	Ad.	Lion
18	Al.	LION, serpent, chépa
19	En.	Ah ++ c'était un nouveau mot. ++ c'est la même chose en bosniaque ++ comment on dit Ad. (elle le prononce en bosniaque)
20	Ad.	Scorpion
21	En.	Bien
22	Al.	Scorpion mouton cochon un poule encore vache

Donc le jeu proposé spontanément par son interlocutrice a permis à Al. de réviser tous les animaux qu'il connaissait déjà et d'en apprendre des autres.

Nous revenons à nouveau sur les raisons de notre visite et quand l'enseignante pose la question à Ad. sur ses débuts de l'école et sur les difficultés qu'elle a en français elle place sa famille, notamment sa maman comme celle qui a joué un rôle primordial dans son apprentissage :

23	En.	Comment t'as fait. ++ c'était difficile ++ tu savais dire quelque chose quand t'as commencé l'école
25	Ad.	Je ne sais pas parce que ++ quand j'avais quatre ans +++ j'apprenais +++ mais maintenant je me rappelle pas
26	Ad.	Forcé que ma mère m'a appris en français +- c'était elle la première ++ après après c'était moi ++ et après ++ chépa

A la fin d'entretien elle rajoute :

27	Ad.	Je sais + maintenant je sais comment je suis apprenue le français ++ ben + quand j'avais quatre ans ben ++ la maîtresse ++ elle m'a appris ++ quand j'ai commencé l'école ++ maîtresse elle m'apprenait en français ++ je n'arrivais pas à parler très bien en français ++ ben elle m'entendait pas du tout j'ai parlé ++ j'ai crié en français elle me comprenait pas ++ comment j'ai parlé en français Je ne savais pas le D et le N et elle m'a expliqué et maintenant je sais pas encore le C et le B
----	-----	--

Ad. est dans une phase où elle arrive parfois à dire correctement les verbes au passé composé (ligne 25. « j'(ai) appris ») et en même temps elle applique toujours un principe transitoire qui lui est propre (intra-langue) où elle combine la terminaison « entendre-entendu » à celui de « apprendre-apprendu ». La question sur la signification du sens du verbe « entendre » n'est probablement pas encore manifeste dans son capital lexical. Mais la conscience d'Ad. sur ses (in)compétences est très grande puisqu'elle arrive à exprimer que sa manière de parler de cette époque était difficilement compréhensible pour la maîtresse. C'est à la fin de l'entretien qu'elle se souvient de scènes du début de son apprentissage. Cela éclaire les précautions à prendre lors de récits de vie et la nécessité d'accorder le temps pour la mémorisation.

Transcription 2. A1. correction

Après cette visite chez Ad. une activité d'écoute a été menée avec l'élève au retour dans la classe CIF. L'idée étant d'observer et de corriger ses propres productions. L'analyse explicite des erreurs n'est pas été possible au moment de la visite puisqu'il était dans une situation de communication, face à une interlocutrice qu'il ne connaissait pas et qui était de deux ans plus jeune que lui. Un travail métalinguistique est fait a posteriori et porte sur des énoncés que l'élève est en train de réécouter dans la classe CIF et que nous donnons ici. La tâche demandée consiste à écouter ses propos et à demander une halte quand il s'aperçoit qu'un de ses énoncés est faux.

Avant de se lancer dans l'activité d'écoute il pose des questions en lien avec la visite dans sa famille qui était prévue pour le même jour, juste après cette leçon.

1 En.	alors, on va juste essayer ++ hien
2 A1.	on doit venir toute seule à la maison à nous

Il est intéressant de s'arrêter ici sur la signification que l'élève donne à « on ». Deux hypothèses sont possibles :

Il l'a utilisé pour la forme « tu » puisque l'accord « toute seule » se réfère probablement à l'enseignante.

En même temps on peut supposer qu'il a compris que « on » est aussi utilisé comme « nous » ce qui correspond à la situation qu'il a déjà vécu (la première visite dans la famille où il s'est rendu ensemble avec l'enseignante, l'interprète et la journaliste chez lui, à sa maison).

Ce petit échange est un exemple qui nous permet également d'illustrer que la matière apportée dans la classe et très liée au contexte social et projet construit avec la famille. Donc, le projet pédagogique construit avec la famille prend tout son sens puisque l'élève apporte de la matière intéressante au niveau linguistique, la matière qui provoque et nourrit les interactions dans la classe.

3 En.	Tout à l'heure ++ je vais venir avec Sanije et Sonja (il s'agit de l'interprète et de la journaliste)
4 A1	(l'enfant parle dans sa langue)

Sur cette courte phrase prononcée à mi-voix en albanais, on voit apparaître le répertoire langagier entier de l'élève qui est une forme de mise en contexte, par la langue. Il s'autorise à inclure sa langue maternelle qui lui sert d'un appui.

Est-elle là pour s'orienter dans le temps ? pour compter ? il nous faudrait approfondir cette analyse avec un enseignant d'albanais pour développer davantage la fonction de son utilisation.

Cette utilisation de la langue maternelle dans la classe, au milieu d'une interaction, est peut-être encouragée par d'autres activités qui ont été réalisées avec les élèves, notamment des lectures bilingues à la bibliothèque interculturelle (cf. plan stage) où l'enfant a pu voir que les deux langues ont leur place et leur importance dans la démarche

qui leur a été proposée au CIF.

5A1. À quelle heure l'école finit.
 6En. Euh+++ à trois heures vingt.
 Alors moi ++ je viens à trois heures e. demi +++
 est-ce que t'es d'accord ? on va écouter ta conversation avec Ad. 1 et puis
 tu me dis ce qui était faux +++ on écoute et puis tu me dis « stop » quand
 c'est quelque chose qui est faux

L'élève est en train d'écouter la conversation avec Ad (réalisée la semaine précédente) et l'enseignante arrête l'appareil chaque fois qu'il identifie une faute et dit STOP. Les paroles entre guillemets sont des paroles du premier enregistrement.

7A1 « T'as quel âge »
 8Ad « Six ans »
 9Fr C'est juste + comment t'as demandé
 10A1 Oui
 11A1 « Y s'appelle comment + ton maman » Stop
 12Ad Aïda
 13En Stop + on va faire stop ++ qu'est-ce qui était faux + là
 14A1 Euh +++ « y s'appelle comment, ton maman » + c'est faux
 15Fr Qu'est-ce qui est faux + pourquoi
 16A1 Parce que c'est « T O », c'est faux
 17En Comment il faut dire – alors
 18A1 faut dire : o y s'appelle comment, TA maman
 19En Ah ! Pourquoi TA maman et pas TON maman
 20A1 Parce que ta maman, ça veut dire +++ euh +++ une fille ton maman + ça veut
 dire une monsieur
 21Fr UN monsieur ou
 22A1 UN monsieur.

Cette re-écoute offre un détachement de la langue et permet également de faire un exercice sur la langue, une démarche métalinguistique. L'élève trouve une formulation assez simple et claire pour expliquer le genre. Nous venons de voir ici qu'il navigue entre une production qui n'est pas encore correcte mais qui, avec le travail métalinguistique, constitue un cheminement vers des formulations justes.

23En Voilà + d'accord + bien – on va écouter après + si tu trouves encore d'autres
 choses
 24A1 « T'as quel âge »
 25Ad « Six ans »
 26A1 « Y s'appelle comment + ton maman »
 27Ad « Aïda »
 28A1 « Ton frère »
 29En Ça + c'est juste
 30Ad « Alban »
 31Ad c'était juste + ton frère
 32A1 Ouais ++ « Encore euh +++ ton papa – il s'appelle comment »
 33Ad « Potmir »
 34En Ton papa ++ c'est juste

L'enseignante redemande une formulation alors que les énoncées d'Al. sont justes. L'élève est désécurisé et ordonne un STOP !

35A1	Stop
36En.	Oui
	Alors + dis-moi
37A1	Arh +++ TON papa
38En.	D'accord ++ t'as dis comment + là + avec Ad.
39A1	Euh +++ mais rien du tout ++

En répondant « rien du tout » il tente à sa manière de s'affirmer et justifier qu'il n'y avait pas de nécessité de l'arrêter.

40En.	Je pense que tu as dit juste ++ on écoute encore une fois Tu as dis « ton papa » + je crois + non
41A1	Ouais ++ j'ai dit « ton papa »

Cette activité peut paraître comme un mode de participation artificielle mais elle est conçue dans le but de permettre à l'élève de revenir sur ses propos, ses réactions, ses paroles. Il développe la conscience sur la langue, sur la forme et tout en utilisant un langage métalinguistique. Il continue de le pratiquer tout en se corrigeant une deuxième fois.

Transcription 3. Al. classe

Les interactions présentées ici se déroulent dans la classe de Al. Cette fois dans le cadre du projet pédagogique « lien avec la classe régulière », l'enseignante CIF propose à toute la classe d'Al. de se rappeler la liste qu'ils avaient apportée à la maison pour préparer les affaires pour la course d'école de la fin de l'année scolaire. Les élèves expliquent à tour de rôle ce qu'il faut préparer dans les sacs. Al. les enregistre dans le but de donner ce CD à sa maman et de le lui commenter à la maison afin qu'elle puisse préparer sa première sortie avec les copains de classe.

La curiosité et le désir des élèves de collaborer et d'apporter leur « grain de sel » à cette action est transparente dans cette séquence: ils sont tous actifs. Tout le monde participe.

La « mise en scène » de l'activité demande aux élèves d'être attentifs aux propos de leurs camarades pour s'assurer que ne rien n'ait été oublié.

Nous constatons ici que la classe comporte d'autres allophones et que cette hétérogénéité n'est pas un obstacle. Elle permet à ce que les échanges soient enrichis par des apports des élèves qui sont plus à l'aise dans la langue: ils aident à la reformulation (ligne 46), la recherche des partitifs du / des. Par ailleurs ils ajoutent spontanément des éléments que les enseignantes avaient oubliés comme par exemple le lieu et l'heure du retour ou les cinq francs (ligne 82). Cette séquence présente un réel intérêt pédagogique à favoriser l'utilisation des contextes mixtes où les élèves natifs peuvent jouer un rôle important dans le développement des compétences de leur camarades allophones et qu'en même temps cette mixité engendre un impact social sur

les élèves francophones. Ils se mettent à la place de leurs camarades et utilisent leur propre langue d'une manière plus réfléchie et plus consciente. Donc, nous sommes ici à nouveau dans un va et vient entre le social et le pédagogique.

Al. pose au début des questions mais il est trop exposé et un peu mal à l'aise. Donc l'enseignante prend plus sa place d'intervieweur ce qui diminue la participation d'Al.

- 1 Al. C'est +- quoi ++ course d'école
 2 E1. Une course d'école + c'est quelque part où on va + où on ramène des petites boue-niques à nous pour manger ! parce qu'on s'arrête en route — en fait on doit marcher + comme la maîtresse nous laisse un peu de temps + on y va au p — si on voit un parc + on y va jouer
 3 En D'accord merci bien + tu peux dire ton prénom aussi
 4 E1. E.
 5 En. D'accord — merci E. alors — vous allez quand à la course d'école
 Qui a envie de répondre à la question d'Al
 On va vers elle . . . (ils se déplacent avec le micro dans la classe pour approcher une élève) tu poses la question « quel jour . . .
 6 A C'est qui ++ de course d'école
 7 Al. Quel jour vous allez ++
 8 E2. Le 20 juin
 9 En2. À quelle heure on part
 10 E4. À huit heures dix — on doit être ici à la cour
 11 En. D' l'école
 12 E4. D' l'école
 13 En2. Alban + la question + c'est « on VA où + en course d'école
 14 En. D'accord
 15 Al. Où
 16 En. vous voulez expliquer — viens. Alors + pose la question que l'enfant t'a dit.
 17 Al. Or VA où
 18 E3. A Moudon.
 19 Al. Moudon.
 20 E3. Ouais
 21 En. E. puis qu'est-ce que nous allons faire
 22 E6. Ben + — on va pique-niquer
 23 A. Oh
 24 E6. A Moudon

Une asymétrie est à observer entre l'enseignante et les élèves et une relative symétrie (les élèves s'expriment à tour de rôle) entre les élèves. Ils sont le droit de se mouvoir dans l'espace, d'approcher le micro sans que cela ne gêne la compréhension. Le micro a un effet intéressant dans le sens où les élèves essayent de parler plus clairement et plus lentement comme s'ils voulaient être sûrs d'être bien compris et bien enregistrés.

Ce microphone qui stimule, construit le lien, garde des traces des voix de chacun est un objet de médiation entre les élèves, entre les enseignantes et les élèves et finalement entre la classe et la famille.

21 En	à l'école + à l'école + comment l'école + un projet + pour se que
22 En	avec la famille + avec mes amis + l'école + avec ma classe + à l'école
23 En	vous êtes supposé aller – avec vous il y a des sacs à dos – aussi
24 En	Quoi
25 En	Vous parlez de l'école + parce que c'est plus simple avec les sacs à dos – le sac – le défilé – les sacs à dos – les sacs à dos – tu parles grand – à l'école + comment
26 En	à l'école – parce que vous êtes prêts des tâches +
27 En	De quoi parlez-vous parce que le sac à dos + comment +
28 En	Moi – je vais par exemple quand je vais à l'école
29 En	l'école + comment + comment + comment +
30 En	Des sacs à dos
31 En	à l'école
32 En	Le sac à dos + parce que pour aller à l'école + tu dois prendre des sacs à dos
33 En	Alors il y a pas besoin
34 En	Il y a pas besoin
35 En	Parce qu'il y a des sacs à dos
36 En	Parce qu'il y a pas
37 En	à l'école
38 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
39 En	à l'école
40 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
41 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
42 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
43 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
44 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
45 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
46 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
47 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
48 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
49 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
50 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
51 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
52 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
53 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
54 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
55 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
56 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
57 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
58 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
59 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
60 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
61 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
62 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
63 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
64 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
65 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
66 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
67 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
68 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
69 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
70 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
71 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
72 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
73 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
74 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
75 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
76 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
77 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
78 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
79 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
80 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
81 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
82 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
83 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
84 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
85 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
86 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
87 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
88 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
89 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
90 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
91 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
92 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
93 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
94 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
95 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
96 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
97 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
98 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
99 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +
100 En	à l'école + il y a des sacs à dos + il y a des sacs à dos +

Les séquences présentées ici ne donnent pas tout le déroulement de la préparation à la course d'école. Seulement quelques extraits ont été retenues pour illustrer comment on peut partir d'un document scolaire, produit à l'intention des parents, pour développer des interactions dans la classe et des activités langagières. Nous repérons ici surtout l'utilisation des pronoms interrogatifs et des formes partitives (les deux abordés dans la classe CIF) et un élargissement des thèmes sur la nourriture, les transports, et plus tard quelques mots de vocabulaires sur la saison qui s'annonce : l'été. Donc la langue abordée ici est bien **le français langue de scolarisation** puisque les éléments linguistiques utilisés (au début on parle de la cour d'école, de l'heure de départ, ensuite de la piscine, etc). Cette langue se réfère (aussi bien au niveau lexical qu'au niveau des consignes) à la langue et aux formulations utilisées dans la vie de classe de chaque jour. Ce travail n'aurait pas de sens si tous les élèves étaient francophones mais il montre que ces élèves peuvent en tirer profit, participer activement, quand le projet est reformulé de manière à ce que tous les élèves soient impliqués.

62 En	Alors du pain + ça +++ alors + « Ah t'es + tu peux prendre du pain ++ d'accord - l'puce ++ qu'est ce qu'il faut prendre encore si il fait très chaud
64 E20	Un mouchoir
65 En.	Ah d'accord — il y a ça aussi — pourquoi
66 E20	Pour se mouchoir
67 En	C'accord ++ (Brcuhshh)
68 E21	Une casquette
69 E22	Aussi pour enlever la transpiration
70 E23	C'accord ++ et puis quoi encore
71 E24	Et un maillot de bain
72 E25	Une casquette ou un chapeau.
73 En.	Pas tout le monde en même temps
74 E25	Un linge +- aussi.
75 En.	Ah
76 E 25	Parce que +- le grand-père à Janice + il a un lui ... un tuyau que ça mouille - elle va nous glacer ++ mais + c'est vrai ++ il va prendre le maillot de bain et le linge
77 En.	Est-ce que ++ Alban + est-ce que tu es compris ++ tu sais ce que c'est + un maillot de bain
78 A1	je
79 En.	Attendez juste ! on va être sûr qu'il a compris ! un maillot de bain tu sais ce que c'est + un maillot de bain
80 A1	mais
81 En2	Tu as dû le prendre pour aller à la piscine + ce début de l'année ++ Alban + Alban ! pour aller à la piscine ! tu avais mis quoi
82 E15	Je peux dire quelque chose ++ on doit ramener cinq francs
83 En.	C'accord + alors + on a un maillot de bain - et puis aussi un linge + et puis cinq francs + aussi
84 F17	Parce que elle va payer aussi la ++ les sauteries + et pour le bus aussi

Le rôle des enseignantes ici est d'encourager, guider, étayer des explications. Néanmoins elles se manifestent assez souvent (25 fois sur 84 interventions) en répétant ce qui est dit, ce qui « écrase » parfois les échanges entre les élèves.

Nous n'avons pas de retour de cette sortie. L'enseignante CIF n'a malheureusement pas pu accompagner la classe pour observer si les autres facteurs d'ordre socio-culturel étaient entrés en compte dans l'implication, dans la place que Al. avait pris dans son groupe. Il serait intéressant de voir s'il se fait cette place grâce aux compétences langagières ou grâce à d'autres compétences plus générales : savoir-être et savoir faire.

Le CD a été donné à la maman et c'est seulement lors de notre dernière visite dans la famille que nous avons appris que l'appareil ne marchait pas et qu'elle n'a pas pu l'écouter. Al. a pu néanmoins expliquer ce qu'il fallait prendre et voici un extrait de son résumé. Nous sommes chez lui avec l'interprète, la maman, la grand-maman, la journaliste qui enregistre l'entretien. Les deux enfants nous racontent ce qu'ils avaient appris. Ils sont en train de remplir leur boîte de Portfolio avec des traces d'activités (

fiches, CD) réalisées en classe CIF. Nous donnons ici un court extrait des échanges liés à la course d'école :

- | | |
|--------------|--|
| 1 En. | Et puis la cassette. Vous n'avez pas écouté la cassette... ce qu'on a fait dans la classe |
| 2 Interprète | Traduction |
| 3 Maman : | parle en albanais |
| 4 Interprète | L'appareil est tombé en panne |
| 5 En. | C'est dommage +++ mais tu nous expliques quand même hein +- en deux mots ++ ce que nous avons fait dans la classe pour la course d'école |
| 6 Interprète | traduction |
| ... | |
| 7 Al. | On a dit les copains +- on prend quoi la course d'école |
| 8 En. | Ils t'ont aidé comment |
| 9 Al. | Ils ont dit pour prendre quelque chose pour course d'école |

(On entend le petit frère parler à moitié en albanais et à moitié en français de sa propre course d'école, en demandant une glace à manger)

On distingue difficilement la voix d'Al...)

- | | |
|--------|--|
| 10 Al | Des Sandwichs ++ des chapeaux +- un chapeau même s'il te ++ à boire ++ non pas de coca |
| 11 En. | Pourquoi pas de coca |
| 12 Al. | Parke le soleil a +- il fait chaud |

(...incompréhensible, plusieurs voix s'emmêlent surtout celle de son petit frère qui insiste auprès de sa maman pour avoir une glace)

- | | |
|--------|---------------------------------------|
| 13 En. | Vous êtes allés où ++ en fait |
| 14 Al. | On est allé à grand-maman à maîtresse |

On peut constater que le lexique d'Al. est élargi en ce qui concerne la thématique de la nourriture. Mais il reste encore tout le travail sur des partitifs. Les formes syntaxiques incomplètes ne l'empêchent de passer son message mais donnent les indices sur le travail qui reste à faire. Donc, ces situations quand il est en action permettent chaque fois de diagnostiquer les étapes et les besoins en langue qui restent à faire au niveau linguistique.

Transcription 5. Séquence avec D.

Nous présentons ici deux séquences sur un même sujet. Dans la première, Elève D. essaie de raconter une histoire à l'aide du *kamishibai*. Plusieurs activités successives ont eu lieu autour de ce sujet (cf. plan stage) :

- réception (Compréhension orale de l'unité de GRENADINE « Au Zoo ») ;
- activité sur les sons et le genre « Ecoute et ferme les yeux : une souris verte/ un dé vert, etc....) ;
- activité de comparaison avec d'autres langues proposée par les moyens EOLE « Cris

des animaux » réalisée avec tous les élèves de sa classe.

Le premier extrait illustre le moment de la production de l'histoire, réalisée en classe CIF avec l'enseignante. Il manipule le petit théâtre en bois pour la première fois.

La deuxième illustration est extraite de la visite dans la famille où il raconte cette même histoire à sa famille (mère, grand-mère et la tante) lors de la dernière visite avec l'interprète et journaliste.

A Séquence kamishibai dans la classe CIF

1 En.	On commence avec la souris
2 D.	Souris : a fin mi FORT FORT FORT (Souris) c'est bon + c'est bon
3 En.	Vazy.
4 D.	C'est bon
5 En.	Jusqu'au bout, oui. Non, non, non, pas celle-ci, la derrière (L'enseignante l'aide à prendre la bonne planche)
6 D.	Eut.
7 En.	Voulé ++ bravo
8 D.	C'est bon ! ! le pin. Le ! ! le
9 Pr	Merci

L'enseignante produit le bruit en essayant de sortir l'élève de sa confusion. Il confond le lapin et le chat déjà depuis plusieurs jours.

10D. Miao, miao, miao +++ j'sais plus l'lapin

Il réalise bien qu'il ne s'agit pas d'un lapin mais il n'arrive pas encore à trouver le mot pour l'animal dessiné sur son image.

11 En.	Il a peur
12 D.	Le peueur
13 En.	De qui
14 D.	De ++ chat.
15 En.	Bien
16D.	Miao chat +++ chat + l'est FOTR, FOR :rt ++ c'est bon

Les difficultés de l'élève se situent sur les deux plans :

- Lexical et phonétique: distinction des mots « peur » et « pleure » distinction des mots « lapin » et « chat »
- Grammatical : différence entre masculin et féminin forte/ fort, au niveau de syntaxe il n'utilise aucun verbe et la phrase n'existe pas encore

Les points forts de sa présentation : respect du schéma narratif, insistance avec la voix sur les sentiments (peur), attributs (fort, fort).

Il utilise beaucoup sa voix pour exprimer la peur chaque fois quand il glisse une planche face à son public. C'est l'élément sur lequel il s'appuie pour le moment et qui lui

permet de transmettre partiellement son message avec des moyens linguistiques très limités.

Nous allons observer dans le deuxième extrait qui se déroule un mois plus tard dans la famille que son répertoire langagier a augmenté. D. raconte la même histoire à sa famille. Il est beaucoup plus à l'aise avec le petit théâtre. L'enseignante est à côté pour l'aider lors de maniement mais il se débrouille tout seul.

B Séquence kamishibai dans la famille

1 D.	Je ss + souris hein ++ je suis fort++fort. ++fort.
2 En.	Bien, vas-y + (il tire seul la première planche et la place au bon endroit) ++ très bien
3 D.	Je suis +++ je pleure ++ rien ++ le chat
4 En.	J'a peur
5 D.	J'a peur le chat
6 En.	CUI (d'un ton encourageant)
7 D.	Chat++ suis chat++ rien ++ je fort.+FORT + FORT
8 En.	Très TRÈS fort...
9 D.	Je pleure de chat
10 En.	J'a peur
11 D.	J'a peur de CHIEN Je suis un chat ++ un chien ++ j'ai très TROP fort Je pleure ++ je suis un ++ rien ++ j'ai peur de maman Maman ++ je tape Je suis fort FORT
12 En.	T'es qui
13 D.	Je suis maman, fort FORT je suis peur + je pleure, rien +++ j'ai peur des chiens
14 En.	Mais ++
15 D.	Des souris (rire)
16 En.	Des souris
17	Tout le monde BRAVOOOOO

Il est tentant de voir deux progressions décisives du processus d'acquisition chez D.:

- **Sur le plan lexical** : il ne confond plus les mots « lapin » et « chat » mais il mélange toujours « peur » et « pleure » en se corrigeant avec l'aide de l'enseignante.
- **Sur le plan grammatical** : D. ne fait toujours pas la différence entre masculin et féminin forte/ fort, mais a fait quelques progrès au niveau de la syntaxe. Il commence à utiliser des verbes « avoir » et « être ». Des reprises, des corrections, des hésitations, toutes ses interrogations méta-communicatives l'aident aussi à produire progressivement une phrase complète à la fin de son histoire. Il est beaucoup plus conscient de ses erreurs et se corrige lui-même en souriant.

4.1.2 La voix de la famille

Les enregistrements dans la famille étaient les plus difficiles à transcrire en raison de chevauchements de voix, des bruits dans la maison, du nombre de locuteurs (7) et des thèmes inachèvés et trop souvent interrompus. Pendant que l'interprète traduit une chose les enfants ou l'enseignante sont déjà passés à l'autre sujet ce qui rend le suivi des interactions très difficile. Nous donnons ici des extraits courts qui nous permettront d'illustrer les points intéressants pour le projet pédagogique avec la famille. Il s'agit des objets et des lieux intermédiaires (cf. schéma du stage) qui ont été construits à l'aide des livres bilingues, des enregistrements de classe et d'une visite commune faite à la bibliothèque interculturelle. Le bilan global de la famille était très positif. Nous n'avons pas de transcriptions des ces propos. Ils ont été repérés et résumés suite à trois rencontres que nous avons eues en tout avec la famille (cf. plan d'activité stage). La famille voit les enfants s'impliquer dans l'école, prendre plaisir à y aller, faire les devoirs. La maman s'intéresse au fonctionnement de l'école vaudoise, à la poursuite de la scolarité dans les cycles primaires. Elle exprime le désir de retourner à la bibliothèque interculturelle non seulement pour rendre des livres des enfants, mais aussi pour prendre d'autres pour elle-même et son apprentissage du français. L'interprète a profité de l'entretien pour appeler directement une association (Français en Jeu) et pour demander les délais d'inscriptions pour les adultes. Les échanges dans la famille étaient menés chaque fois à deux niveaux :

- niveau scolaire (présentation du plan du stage et des travaux apportés et commentés par les élèves et classés dans la boîte Portfolio)
- niveau social (échanges entre la journaliste et la maman sur l'insertion de la famille en Suisse et la scolarisation des enfants).

La nature de cet échange est très différente de celui que nous avons eu à l'école tout au début du stage. Le fait de faire l'entretien à la maison avec des interlocuteurs plus neutres, notamment l'interprète et la journaliste ont pu faire entendre une « autre » voix de la maman qui était non seulement entendue lors de ces deux entretiens mais enregistrée et indirectement reconnue socialement par les autres acteurs de la société d'accueil, notamment la journaliste.

Cette « autre » voix de la maman est différente de celle de notre entretien à l'école. Lors de la première rencontre dans la classe les parents étaient très consentants sans trop oser exprimer leurs avis ou poser leurs questions alors que les propos concernant leur fils étaient très dépréciatifs.

Ces séances dans la famille sont très vivantes et incluent plusieurs acteurs : la maman, la tante, la grand-maman, l'interprète, l'enseignantes, deux enfants. Cette dynamique peut parfois mettre mal à l'aise et déstabiliser les enseignants puisqu'ils n'ont pas toujours l'habitude de travailler avec des interprètes ou parce qu'ils trouvent que ce travail ne relève pas de leur mandat. De se priver de cette pratique les empêche de construire ces objets et lieux tiers constructions des objets et lieux tiers avec les familles migrantes. L'attitude actuelle se résume à l'opposition à une visite à domicile. D'ailleurs une des enseignantes interviewées. rappelle, après notre enregistrement, que ce genre de pratique n'entre pas dans sa mission. La difficulté de collaboration avec des familles migrantes est souvent interprétée par les différences culturelles et sociales ou par une

adaptation insuffisante des familles migrantes au systèmes scolaire suisse, et rarement le contraire. L'entretien, illustré brièvement ici, nous donne des éléments qui démontrent que la famille prend sa place, pose des questions, s'exprime et s'intéresse à la construction des projets avec l'école.

Extraits de quelques échanges :

- 1 Joum. Tu comprends mieux ce qui se passe en classe – ce que dit la maîtresse
T'as l'impression de comprendre la moitié + un tout petit peu + beaucoup++ou
avant tu comprenais quoi ++ rien du tout.
- 2 Al. Non je comprends
- 3 Joum. Avant, avant que tu vois S. tu comprenais moins
- 4 Al. Oua
- 5 Interp Traduction pour la maman
- 6 Al. Je comprends un peu

Nous réalisons lors de cet entretien que les difficultés d'Al. persistent sur le plan relationnel. Pour lui c'est toujours difficile avec les camarades de classe.

- 1 En. Comment tu te sens en classe +++ hein c'est toujours difficile
- 2 Al. Non parce que il va être à M.T.H. avec pas ton copain à toi
- 3 En. Et puis toi !! tu as un copain à qui tu arrives parler : ! tu arrives dire
des choses !! tu arrives dire que tu es pas content ! rien !! que tu es
 triste
- 4 Al. Non rien du tout

Pourtant les trois enseignantes ont observé des changements positifs (cf. interviews enseignants) par rapport au début mais pour Al. la relation avec des camarades semble être toujours difficile.

Un nouvel élément ressort lors de cette visite. Le papa s'engage aussi à sa manière même s'il est peu présent à la maison: la maman explique que le papa a ouvert une adresse électronique pour Al. Depuis il correspond régulièrement avec son cousin au Kosovo.

- 1 Interprète : rapporte les propos de la maman :
en albanais il écrit tous les jours mais il essaye d'écrire maintenant en
français
- 2 Grand-maman parle à l'interprète en albanais
- 3 Interprète Elle s'excuse de nous interrompre ++ elle a un fils en Suisse
alémanique +++ il vit en Suisse depuis 15 ans et elle dit si les enfants
vont pas à l'école ils risquent d'oublier leur langue maternelle c'est
grâce à l'école qu'ils arrivent maintenant parler avec elle +++ il y a une
école la bas+++tout dans le canton de Neuchâtel

Le risque de la rupture intergénérationnelle apparaît clairement ici. La crainte de la grand-maman est légitime dans le sens où le seul lien que lui reste avec ses petits enfants est la langue. Et c'est l'école albanaise qui « sauve » ce lien et que la grand-maman revendique ici.⁵⁴ Le but de projet pédagogique avec la famille est également de reconnaître ce lien et de l'inscrire dans une culture qui inclut le

plurilinguisme des élèves (rappelons que l'on se trouve dans un établissement qui a en son sein 40 % des étrangers).

La reconnaissance de cette langue à l'école permet également d'éviter l'accumulation de ces ruptures qui se produisent non seulement entre école et famille mais à l'intérieur même de la famille.

Les illustrations tirées des entretiens avec la famille sont restreintes. Nous souhaitons réaliser un montage à partir de ces enregistrements réalisés par la journaliste pour illustrer comment se passe un entretien avec l'interprète communautaire et démontrer les points d'accrochages qui facilitent la collaboration avec la famille. On pourrait les résumer ici avec quelques mots clefs :

- la famille se sent plus à l'aise en s'exprimant dans sa langue ;
- lorsqu'elle l'accueille chez elle, le pouvoir institutionnel est diminué ;
- elle partage des appartenances communes avec des personnes de sa communauté qui se trouvent à cheval entre deux cultures et cela la rapproche de l'école;
- l'école n'est pas intrusive puisqu'elle apporte des objets qui montrent les progrès et non pas l'échec de l'enfant.

4.1.3 La voix des enseignantes

Les entretiens menés avec les enseignantes sont de type semi-directif ; les questionnaires sont adaptés et personnalisés en fonction de chaque personne. Le canevas et les transcriptions complètes de ces entretiens sont donnés en annexe.⁵⁵ Malgré le caractère différent de chaque rencontre, les grands axes des questions suivaient les préoccupations données dans ce travail dès le départ, à savoir :

- en quoi la structure CIF peut être utile dans l'accueil et l'enseignement aux élèves allophones ?
- quelle langue FLE , FLS, ou FLM est enseignée dans le cadre de la structure CIF ?
- quels sont les difficultés et grands principes sur lesquels s'appuient les démarches proposées dans les classes ?

L'analyse de ces quatre pratiques sera en partie commentée directement dans les interviews ou reprise ensuite dans la partie V.

Enseignante d'appui et du CIF M-Th. N.

A la question sur le CIF elle répond :

⁵⁴ Une association des parents assure cette école à Lausanne et elle n'a aucun soutien de l'ambassade serbe, étant donnée que Kosovo n'a pas sa propre ambassade comme cela fonctionne pour d'autres écoles de langues.

⁵⁵ Cf. Annexe III et IV

2MTN Alors + c'est très utile + mais c'est -- comment dire + ici à Renens + c'est difficile à avoir ++ avant + nous avions une classe d'accueil + où les enfants se rendaient tous les matins + sauf le mercredi matin + ça primaire ++ et cette classe d'accueil a dû être fermée pour ++ faite de quantité d'élèves qui n'était pas assez importante ++ et ensuite + on a réorganisé + c'est-à-dire que la maîtresse de mesures compensatoires est à la fois une maîtresse d'appui + et elle reçoit des élèves allophones + et elle fait des groupes + alors + la difficulté ici + c'est que quand on est sur deux sites + on a des élèves allophones sur un site + sur un autre + et on ne peut pas les regrouper pour faire un groupe + il y a tout un problème de déplacement d'élèves + donc ça veut dire que sur le quota des périodes qu'on nous donne + il faut à chaque fois faire ++ la priorité est donnée aux allophones + et c'est normal -- et c'est même très bien + mais ça nous enlève des périodes d'appui ++ le fait qu'on ait deux casquettes -- est un peu embêtant ++ quant à l'organisation

Les premiers commentaires de l'enseignante se réfèrent aux difficultés organisationnelles et structurelles. On perçoit rapidement un questionnement sur l'organisation qui semble être aussi difficile pour les élèves que pour les enseignants.

4MTN ben disons que ça décharge déjà les maîtresses !!! travailler dans ce style de groupe-là + maintenant euh ++ je n'ai pas très bien compris ce que vous voulez dire : entre la différence entre l'appui et le CIF

Cette tendance de décharger les maîtresses est un piège qui a été observé et signalé par des chercheurs⁵⁶ qui avertissent déjà dans les années quatre-vingt dix que l'intention et l'aide sont centrées parfois plus sur l'enseignant que sur l'élève. L'autre risque consiste en la démission des enseignants réguliers dans la prise en charge des élèves migrants et dans le renoncement à apporter des changements dans leurs pratiques.

3MTN Alors + dans l'appui ++ c'est essentiellement la lecture maintenant qu'on travaille ++ et puis on a vite oublié tout ce qui était la structuration + parce qu'on n'avait plus le temps +++ donc on doit tellement appuyer la lecture ici à Renens -- que euh ... on ne fait plus que ça + carrément ++ les math ++ on n'en parle pas euh +++ et puis ben dans le cours CIF ++ euh ben on leur apprend ben à parler -- déjà ++ parce que le langage oral + tant qu'ils ne l'ont pas -- ben ils ne peuvent pas entrer dans le domaine de l'écrit ++ me semble-t-il
-- en tout cas c'est difficile, pis euh ++

Cette différenciation des structures pose une question conceptuelle de l'enseignement de la langue. Les activités sont partagées dans les trois grands domaines « lecture », « structuration », « oral » et enseignées dans trois structures différentes : classe CIF, appui, classe régulière. N'y a-t-il pas un danger à créer des ruptures non seulement dans les approches différentes mais aussi dans la vision très divisée de la langue.

⁵⁶ Etre migrant II, idem

- 5SA D'accord + et puis selon vous — les plus grandes difficultés des élèves allophones, pour entrer en général dans la langue ++ selon vous c'est +++ le plus difficile au début
- 10MTN Alors + je dirais que + pour l'élève qui est +++ du Sri Lanka — c'est lui + pour lui + que c'est le plus difficile d'entrer dans la langue française ++ tous les autres élèves + c'est des élèves portugais + italiens + c'est +++ oui + essentiellement portugais + italiens ++ maintenant + je viens de recevoir à nouveau des élèves albanophones + mais pour eux + c'est +++ c'est encore autre chose ++ mais ceux pour qui c'est le plus difficile ++ c'est les élèves qui viennent du Sri Lanka

La parenté entre les langues semblent rassurer l'enseignante: plus la langue est lointaine, plus difficile semble l'entrée dans la langue française. Le travail sur les ressemblances semble évident mais le travail sur les différences s'arrête sur l'écriture. Si nous cherchons un peu plus loin du côté de fonctionnement de la langue tamoule on apprend qu'au niveau phonétique elle possède plusieurs sons qui nous sont inconnus en français : prononciation de « l ». Le verbe est placé à la fin, c'est une langue à huit cas etc.⁵⁷

- 11SA Comment expliquez-vous ça
12MTN Ben quand je regarde déjà comment ils écrivent ++ comment est leur écriture — ben je peux comprendre ++ quand je les entends parler dans leur langue + les parents ++ ben je peux comprendre que la langue ++ c'est totalement différent ++ ils n'ont pas de points d'accrochage + et moi + je ne peux pas faire des liens entre le français et leur langue ++ parce que c'est totalement différent — un petit Portugais + si on lui dit +++ euh — + tel ou tel mot en français, et bien comment tu dis en portugais ++ ah ou + ta vois + ça ressemble un petit peu, on peut faire ++ on peut créer des liens entre leur langue ++ mais pas avec les enfants qui viennent du Sri Lanka ++ là il n'y a rien + en tout cas moi — je n'ai rien trouvé
- 13SA D'accord ++ et puis la démarche pédagogique du CIF — est ce que vous arrivez juste à résumer en quelques mots ++ donc + quelles sont les priorités ++ sur compétences ++ auxquelles vous donnez le plus d'importance
- 4MTN Alors, la priorité + moi je commence toujours par tout ce qui est autour de l'enfant, c'est-à-dire tout +++ ben dans l'école + hein + j'entends bien ...

Ce sont des thèmes proposés la plupart du temps dans les méthodes FLE et également dans le PEV du FLS mais l'enseignante ne nous indique pas ses ressources. Elle a la connaissance de ces ressources (cf.plus loin) mais elle ne les utilise pas. Cela signifie qu'elle utilise des moyens en les fabriquant seule. Elle se centre sur les

⁵⁷ Les courtes descriptions avec ces caractéristiques sont données dans le glossaire d'EOLE, adossé à ce moyen. Il est mis à disposition aux enseignants et plusieurs actions de sa promotion ont été fait dans le canton.

compétences et les besoins des élèves sans que l'on n'arrive à saisir comment elle s'y prend.

...j'ai renoncé à commencer par la famille + parce que je me suis trouvée parfois confrontée +++ dans des situations familiales un peu problématiques +++ les enfants qui viennent ++ qui n'ont pas connu leur père + ou bien qui n'ont pas leur père ici ++ qui ne sont venus qu'avec leur mère + enfin j'ai complètement mis de côté la situation familiale.

Cet exemple nous démontre que l'environnement familial de l'élève ne peut pas être abordé d'une manière aléatoire dans la classe. Il pourrait être inscrit dans un projet, construit en collaboration avec l'élève et la famille. L'impact de l'aspect social et de l'environnement de l'élève ressort très fortement dans l'exemple donné par l'enseignante. Elle nous rappelle qu'il fait partie du travail didactique mais qu'il peut sortir d'une manière inattendue et que c'est hasardeux de travailler avec. L'enseignante a trouvé une autre stratégie. D'autres enseignants risquent de renoncer complètement à s'y intéresser dans le but de se protéger (ce qui est arrivé avec la population des kosovars arrivés en 1999 après les conflits éclatés dans le pays).

J'apprends à connaître les enfants + et ensuite je pose des questions sur la famille. Par contre + je commence par tout ce qui est scolaire ++ ce qu'ils auront utilisé toute la journée avec leur maîtresse + dont ils ont besoin de parler + savoir ce que c'est qu'un crayon + une gomme + la colle + est basique +++ ensuite ++ ben je continue par tout ce qui est +++ le corps ++ les vêtements + la nourriture + et puis petit à petit + ben j'élargis les thèmes

On pourrait qualifier ces éléments d'objets médiateurs entre le CIF et la classe et qualifier cette langue **de langue de scolarisation** puisqu'elle met en avant les éléments dont les élèves ont besoin à l'école.

Mais euh+++ par exemple par rapport à A1. et D. ++ j'ai vu que j'ai fait totalement différemment et pour chaque enfant ++ ça change ++ je ne peux +++ je n'ai pas un canevas type ++ j'avais ++ je n'ai plus +++ c'est-à-dire que par exemple A1. et D., ils m'ont apporté des choses de la maison ++ ils m'ont apporté des liens qu'ils ont créés avec leur classe + et j'utilise ces liens-là ++ ce qu'ils ont fait avec vous + j'ai pu discuter ++ j'ai utilisé ce qu'ils m'ont apporté ++ alors + c'est vrai que +++ il n'y a pas de structure + c'est un petit peu +++ euh comme ça ++ ils amènent + je prends et je donne ++ mais il n'y a pas de +++ ce n'est pas aussi structurel que ce que j'ai fait il y a peut-être dix ans en arrière + où vraiment je restais dans mes thèmes et je continuais +++ là + je me laisse carrément aller + ils amènent + c'est clair que c'était passionnant avec eux ++ parce que eux ++ ils amènent ++ il y a des enfants + ils n'amènent rien ++ il y a des enfants qui attendent de bien parler le français pour le parler +++ euh pour s'exprimer ++ ils écoutent + ils écoutent + et ensuite ils sortent + tandis que eux + ils essaient ++ en tout cas le petit, oui + alors c'est très différent + en fait + ce qui est intéressant + c'est de voir un petit peu comment ils sont + et puis de faire avec mais cette année + c'est la première fois où il n'y a pas ++ je n'ai pas de structure + du tout

L'enseignante introduit une différenciation dans sa démarche pédagogique avec A1. et D. On sent que les élèves s'autorisent à apporter des choses dans ses cours. Car elle a envie de créer quelque chose à partir de là. C'est une démarche qui risque de la désécuriser puisqu'il n'y a plus de programme mais en même temps l'enseignante insiste bien sur les liens et sur la nécessité de répondre à partir de ce que l'enfant apporte. Elle est donc tournée vers une voie qui se centre plus sur l'exploration du bagage de ses élèves. Ces situations risquent de changer avec les mouvements migratoires qui oscillent d'une année à l'autre. Est-ce la construction d'un projet plus précis qui pourrait permettre à l'enseignante de donner un sens à tous les « ingrédients » que les élèves apportent et de structurer le travail sur la langue ?

Quant aux thèmes énumérés nous n'avons pas de détails sur les activités langagières et sur les priorités qui sont données plutôt à la production ? ou à la compréhension ? On parle en même temps de la lecture et de l'oral sans qu'on arrive à saisir des croisements. La question sur l'origine du changement de sa pratique nous questionne. Ce qui ressort fortement est le lien qui se crée avec d'autres lieux d'apprentissages, notamment le stage au CIF.

15SA	Mais vous êtes à l'aise avec ça ou
16MTN	Alors ++ quand ils sont là + oui + je suis très à l'aise - mais c'est facile + parce qu'ils sont seuls + ou bien ils sont deux avec moi +++ c'est différent quand j'ai un groupe où il y a quatre à cinq élèves + l'approche est différente + là + c'est plus structuré + je pense + il y a un fil -+ tandis qu'ici + je peux me permettre +-+ me semble + ilhein

L'explication que l'enseignante donne est compréhensible puisqu'on sait à quel point l'effectif influence les démarches. La question qui reste : ce n'est pas la première fois

qu'elle a deux élèves mais c'est la première fois qu'elle modifie sa pratique ?

1/SA D'accord ++ comme on parle de ces structures et un peu du fil rouge
- est-ce que vous ++ vous enseignez à partir de documents ++ des outils
proposés en français langue étrangère ++ français langue seconde ou français
langue maternelle ++ c'est-à-dire avec les objectifs qu'ils ont dans la classe
en français

13MTN alors + je vais être très honnête ++ je ne vais pas regarder les documents de
FEV + je travaille *feeling* ++ alors c'est vrai que je ne fais pas d'évaluation +
je ne vais pas regarder ce qu'on leur demande +++ j'ai déjà lu + si vous
voulez + mais ce n'est pas mon fil rouge

si vous voulez ! mais ce n'est pas mon fil rouge

Cette réponse rejoint l'idée générale qui est répandue dans la plupart des établissements scolaires. On peut supposer que ce « feeling » se construit avec la pratique (il s'agit ici d'une enseignante très expérimentée), développé à partir du profil de l'élève. Néanmoins, il est étonnant qu'il ne soit pas nommé ou au moins situé dans un paradigme plus large. Est-ce là un signe auquel nous devons être attentifs et déduire à quel point le domaine de l'enseignement de la langue seconde et de la langue de scolarisation reste flou et fragile (cf annexe IV :suite entretien MTN).

Transcription 5 Enseignante d'Al. C-M.J.

A la question de la nature et l'utilité du CIF l'enseignante répond :

C M J Alors hier je pense que c'est une bonne chose parce qu'on accélère le processus d'apprentissage de l'enfant euh ++ par rapport à Al qui est quand même euh !! un !! un enfant pour qui ça a été dur d'entrer dans la langue et tout - c'était une bonne chose qu'il puisse être dans un petit groupe + parce que dans le grand groupe + là euh +++ y a vingt-quatre élèves + pour rentrer véritablement dans le français + c'était peut-être pour lui pénible aussi pour ses copains ++ donc c'est vrai que ces structures CIF permettent à l'enfant de tout de suite faire des progrès + et puis que ça valorise les progrès (...)

AS. Qu'est ce qui est le plus difficile pour eux ++ j'ai vu que vous avez d'autres élèves aussi dont la langue maternelle n'est pas le français

C M J Ouais ++ sauf que dans +++ dans ma classe + ils sont arrivés partiellement francophones - donc euh -- c'était plus simple aussi pour eux de ++ de se familiariser avec +++ avec le français ++ dans le cas de quelqu'un qui est complètement allophone et qui arrive +++ je pense que les difficultés + c'est des difficultés d'ordre +++ déjà phonétique + qu'y a certains sons qu'ils ne connaissent pas + euh +++ là + par rapport à Al par exemple + lui qui savait lire dans sa langue + quand il essayait de lire en français au tout début c'était difficile + parce que les sons !! il ne les connaissait pas !! c'était un trop grand décalage ++ et puis euh ++ ça dépend tellement des familles ++ la difficulté de l'enfant ++ et le ++ et les enfants ont plusieurs en famille et qu'ils peuvent parler avec un des deux en français !! l'enfant va rentrer plus vite dans la langue française et avoir envie de communiquer ++ mais par contre + si à la maison + ils parlent toujours la langue de leur pays + s'il est immergé dans le français qu'à l'école - là + les difficultés seront éliminées + pour rentrer dans la langue

Ces propos rejoignent les discours que nous rencontrons parfois sur le terrain. Les représentations persistent encore: l'apprentissage du français est freiné par la langue parlée à la maison. Les images si figées et renvoyées à l'enfant sur sa langue et la famille ne peuvent que créer des blocages et les barrières aussi bien pour l'apprentissage que pour l'insertion sociale de l'élève (le malaise d'Al en est-il une indication ?).

Il est vrai que les élèves commencent à parler très vite entre frères et sœurs en famille (une recherche est en cours à ce sujet à Genève, Ch.Perregaux). Cela montre que la langue de scolarisation devient aussi la langue de la vie courante. Mais si en même temps, cette même langue les coupe de leurs parents, interrompt la transmission du patrimoine culturel, elle risque de développer des attitudes et des résistances inconscientes ou volontaires puisqu'une langue se développe au détriment de l'autre, comme si la co-existence de deux langues était impossible. Or, de plus en plus de familles vivent cette réalité qu'il s'agisse d'un exil plus lointain ou des déplacements dans le même pays (exemple la Suisse avec ses quatre langues et nombreux dialectes)

Donc, on est loin ici de la compétence plurilingue ou de la compétence partielle (cf. partie V). La priorité qui en découle ici est le manque d' une politique claire et explicite par rapport au plurilinguisme à l'école.

- A.S. Et vous avez trouvé qu'il a pu faire une progression + on voit la progression dans sa lecture ou
- C.M.J. Oui, parce qu'il y a des mots qu'il n'arrivait pas du tout à lire ++ enfin + il les liseil + mais il prononçait toutes les lettres ou y avait des choses un peu spéciales + tandis que là ++ maintenant + il est capable de lire certains mots + de les reconnaître ++ de nous expliquer ce que c'est ++ il a pas une lecture + je veux dire fluide, mais il faut qu'il ++ il faut qu'il puisse s'entraîner aussi ++ et puis ben moi - ce que j'ai fait - j'ai fait surtout euh ++ du vocabulaire avec lui + du lexique plutôt
- A.S. Ah voilà ++ c'est un peu ma question + quelles sont vos priorités quand vous travaillez avec des élèves allophones
- C.M.J. Alors moi + j'ai pris en priorité tout ce qui était oral + le langage oral ou il puisse le plus vite possible communiquer avec ses camarades ou avec moi, sans devoir toujours passer soit par un élève qui pourrait interpréter dans la langue + et puis + qu'il puisse vraiment faire le plus vite possible euh + + des phrases + le plus vite possible faire deux + trois petits jeux qui l'amènent à parler en français et qu'il puisse faire partie de la classe

La communication élémentaire est la priorité pour AL. Néanmoins, on fixe en parallèle les mêmes objectifs que pour les élèves francophones. Alors on attend d'AL de parler pour pouvoir suivre la vie de classe et en même temps de lire d'une manière fluide comme ses camarades francophones.

- A.S. Et ça - la progression en cri ++ est-ce que ça lui a permis un peu d'aller plus vers les copains ++ parce qu'au début + c'était quelque chose de très difficile ++ je me rappelle
- C.M.J. Oui - c'était très très dur ++ mais là + comme maintenant il commence à parler + moi ++ je l'envoie un peu aussi vers ses camarades pour que + euh + pour qu'il puisse euh + euss, un petit peu leur poser la question - pas seulement à moi - pour qu'il puisse parler avec et puis maintenant - il essaie de jouer avec certains de ses camarades - que ce soit à la récré ou en classe + dans les jeux de société + il essaie de jouer
- A.S. Ah d'accord - vous avez observé quand même un changement là
- C.M.J. Oui - oui + bon + il reste quand même passablement seul + moi + je pense qu'il avait aussi l'habitude d'être tout seul - de travailler seul ++ tandis que là ++ ben les élèves en Suisse ++ ils ont l'habitude aussi de travailler en groupe. Donc euh ++ là - pour lui + c'était un petit peu plus pénible de se mettre dans un groupe pour travailler

La différence qui se fait entre les enfants suisses et AL est à nouveau qualifiée sur le plan culturel et en comparaison avec les élèves suisses. Il est difficile d'accepter cette hypothèse puisque son frère ne travaille pas seul. Cela démontre qu'il ne s'agit pas ici d'une différence culturelle mais bien d'une différence individuelle.

AL n'est pas le seul élève qui nécessite la différenciation dans la classe. L'exemple démontre comment les élèves allophones peuvent devenir des porteurs de cette différence comme si c'étaient les seuls qui avaient besoin d'une différenciation dans la classe. Certes, le décalage est plus grand. Si les pratiques pédagogiques n'incluent pas des besoins des élèves, il est clair que les allophones deviendront vite une population sur laquelle il est plus facile de mettre le poids en qualifiant leur situation de « difficile » et « complexe ».

Transcription 7 Enseignante de D. D.C.

Voici ce que l'enseignante de D. répond à la première question de l'utilité du CIF .

- D.C. Le CIF au CIN ++ moi+ je trouve que c'est indispensable surtout dans l'environnement où on est - Avec le nombre d'étrangers qu'on a+ si ils n'ont pas de CIF+ ils n'arrivent pas à rentrer en première année+ ils sont complètement perdus
- A.S. Et comment vous voyez cette structure ++ par rapport à ce que vous faites dans la classe régulière- ou'est-ce qui est nécessaire de faire avec des élèves+ quelles sont leurs difficultés au départ +
- D.C. Le vocabulaire - apprendre vraiment le plus de mots possible pour qu'ils puissent s'exprimer ++ parce ou'outrément + ils sont bloqués + pis +pis c'est difficile pour eux

Nous retrouvons la représentation et une sorte de « fixation » sur le vocabulaire et la lecture dans les trois interviews. Aucune de ces pratiques ne parle de la réception de la langue ni de travail sur la compréhension orale. On aborde très vite la compréhension écrite et la production orale ce qui explique aussi les difficultés des élèves et l'échec précoce. Si l'on saute l'étape de réception de la langue et le travail de la compréhension planifié, il est clair que les élèves auront plus de difficultés pour produire les formes linguistiques.

- D.C. D+ il s'est vite intégré dans la classe + il a vite essayé de prendre contact avec les autres + c'était un peu + un petit peu violent au début + il + physiquement, mais il s'est vite calmé + il a vite compris le fonctionnement et ou's il s'est adapté à ce qu'on fait ! et ou's maintenant il parle ! il vient me raconter plein de choses - il a pas tous les mots qu'il aimerait, mais il s'écrouille + il + avant - il montrait beaucoup + maintenant + il réfléchit euh + à trouver le mot qu'il a envie de dire + et pis il vient me raconter plein de choses - (Rire) il ne s'arrête plus

L'enseignante accepte des passages dans l'apprentissage. L'élève essaie d'entrer dans la langues en utilisant plusieurs stratégies. On ne sent pas ici cette pression et cette attente d'avoir tout de suite un locuteur parfait en français. Elle lui permet de se construire en parlant et en agissant dans la classe et avec elle en employant des formes imparfaites.

- A.S. Et puis j'ai vu que vous avez aussi croché les drapeaux+ vous travaillez leur apparence+ leur culture d'origine euh+ et pourquoi
- E.C. Alors non, on travaille pas – pas ça– on a fait les drapeaux parce qu'on a eu un spectacle ! « Le Tour du Monde en huitante jours » ! donc on a regardé le + le voyage qu'il y a dans l'histoire, par où est-ce que le personnage+il a passé ++ donc on a + juste vu les pays et puis le drapeau qui allait avec le pays ++ et puis avec ça+ on a aussi vu les pays des enfants+ de quels pays est-ce qu'ils venaient et le drapeau qui allait avec+ mais on n'a pas été plus loin
- A.S. Et eux, ils sont impliqués ou+ ça a des impacts ou+ ce type de travail. Et qu'est-ce que vous avez observé
- E.C. Ils adorent–ils adorent++ parce que ça leur (les) concerne ++ du moment qu'on a parlé de leur pays+ou bien maintenant la Coupe du Monde+ avec les pays ils adorent ça ! ils parlent que de ça ! des drapeaux ! ! quand ils en voient un+ ils disent ++ah ben ça, c'est le Portugal+ ça c'est la Turquie+ ça c'est ++ il sont vraiment à fond là dedans, parce qu'il + ça les touche–Oui

L'aspect interculturel n'est pas planifié dès le départ dans sa démarche. Les liens avec les cultures des élèves sont apparus inévitablement puisque la classe est très hétérogène. L'enseignante construit l'interculturel « en cours de route » et l'exploite d'une manière positive en valorisant et en insistant sur l'implication affective de ses élèves.

Enseignante CIF d'Ad. J. J

Alors+ je vais passer à la question no deux+quelles sont+ selon vous, les plus grandes difficultés des élèves pour entrer dans la langue française +

alors+comment je les aborde ++c'est parfait le (rite) ++ il y a un déroulement extraordinaire –Alors, tout d'abord, avec les tout petits, je ne sors jamais directement de la classe++ j'essaie de toujours avoir un lien avec les thèmes qui sont abordés dans la classe+même si j'ai ma méthode après, qui est bien ciblée avec eux ... une thématique particulière ++ celle année++ je suis la méthode « Lili, la petite grenouille » qui est une méthode que je trouve extraordinaire – mais j'essaie de ... de m'intégrer dans la classe | je dis ++c'est moi, je m'essais ++ j'essaie de m'intégrer dans la classe pour que eux ... je passe un peu inaperçue, et puis eux ++ d'essayer de capter comment les enfants sont avec leurs autres camarades ++et puis+ ensuite+ après+je leur présente soit une activité proposée dans la méthodologie+ ou + j'essaie de rentrer en contact et je fais le lien entre ce qu'ils font dans le moment précis où j'arrive et l'activité que je tenais par la suite au cours mensuel de français+ pour moi+pour des enfants de cet âge + c'est-à-dire même+ je dirais même des enfants jusqu'à six ans, puis même des plus grands élèves ++ pour moi+ c'est inutile d'aborder uniquement le lexique sur le plan de la langue+ sur le plan simplement répétitif, apprendre par cœur des mots sans que ça soit intégré dans une situation qui est contextualisée, soit par rapport à une activité qui est faite en classe, et moi, je dirais même que | le geste | eux | la créativité, sont deux autres éléments importants dans l'apprentissage de la langue eux | j'aborde depuis | cinq ans eux | cet apprentissage de la langue avec les enfants avec des disciplines+ avec un concept émanant des activités artistiques+ c'est-à-dire que toute activité fait lien avec une activité artistique ++ donc artistique+ si on connaît bien le sens de la discipline artistique+il y a le côté bien entendu culturel+ je ne dirais pas folklore+ mais il y a toute cette dimension sociale+ethno ++ culturelle qui est derrière+ donc pour moi+c'est important que l'enfant se sente bien au cours de français+ et il ne va pas simplement apprendre une langue qu'il ne sait pas+mais il va donner des choses+ aux autres+ qu'il sait.

Le discours de cette enseignante est différent en comparaison avec les trois autres. Elle relève les mêmes difficultés organisationnelle, d'insertion, d'apprentissage et d'enseignement mais les frontières sont moindres entre la classe CIF et la classe régulière, entre les activités langagières abordées avec des élèves. Ses propos soutiennent une démarche fondée sur les liens : avec sa classe, avec son environnement langagier, et avec le contexte global de l'enfant. Le vocabulaire réapparaît mais cette fois sous forme intégrée.

L'enseignante confirme ici le contraire de ce qui a été dit par ses collègues, à savoir que la méthode FLE rejoint tout à fait les objectifs des programmes officiels.

On déduit de son discours que la représentation de la langue orale et le travail sur l'expression orale devraient se rapprocher le plus possible des formes écrites (Où vas-tu ?) pour faciliter l'entrée dans la langue écrite. On sent ici ce rapport à l'écrit comme la seule forme grammaticalement correcte et riche en évitant de prendre en compte les caractéristiques de l'oral comme des formes aussi acceptables avec lesquelles on doit

travailler même si elles constituent parfois des phrases elliptiques.

A.S. Est-ce que vous pouvez juste me dire comment vous faites lien ++ est-ce que vous faites lien avec le Français langue maternelle ++ et tous les moyens qui sont ++ les approches qui se font dans la classe ++
..
je dirais que l'enseignant - il doit être absolument hyper bien informé par rapport au ++ aux approches linguistiques des différentes langues + donc à savoir que par exemple par rapport au rôle des déterminants ++ qui sont ou ne sont pas dans certaines langues ++ par rapport à la construction sub ++ syntaxique du verbe qui viendrait à la fin ++ je pense qu'en allemand + ou des ++ des ++ une construction de phrase + ça veut dire que lorsqu'un enfant nous répond + on devrait être habitué à se dire +++ ah s'il me répond ça, c'est + c'est vrai ++ il est de cette langue maternelle telle et telle + et ça + je pense que ça - c'est un travail énorme dans la formation ++ je ne dis pas qu'on doit maîtriser toutes les langues ++ mais savoir ++ en tout cas connaître ce programme-là ++ mais pour moi + c'est lié + totalement ++ parce qu'en fait + on parle de l'enfant ++ Euh ++ on parle de l'enfant et de ses compétences on ne parle pas ++ on ne parle pas ++ même si c'est clair qu'il va ++ il y a des choses qu'il ne comprend pas ++ on ne va pas commencer à lire des choses + mais je ++ pour moi ++ c'est une mesure méthode ++ c'est pour parler et communiquer.

En conclusion, le passage du programme FLE au FLM pourrait se faire, selon elle, en prenant un détour par les langues des élèves. Nous rejoignons ici les propositions qui ont été faites dans la partie II , cf. tableau comparatif.

4.2 Discussion

Nous avons questionné la proposition d'un référentiel par sa répercussion pratique durant le stage. Nous tenterons à présent de la compléter avec les premières hypothèses sur des résultats issus de la partie précédente.

Nous allons tenter de mener une discussion rassemblant les décalages qui existent entre la théorie et la pratique, entre les discours et la réalité des enseignants.

4.2.1 Analyse des pratiques pédagogiques

Le premier point de cette observation se focalisera d'abord sur la question: comment les enseignantes prennent-elles en compte l'environnement social et langagier de l'élève et l'inscrivent dans les activités scolaires. La variation des pratiques et la spécificité de chaque discours nous reflète l'absence d'une démarche pédagogique commune qui regrouperait ces variations. Il est difficile de saisir ici une toile de fond sur laquelle elles s'appuient comme sur une base de départ.

Les actions proposées et les tâches demandées aux élèves font articuler ce contexte

social avec les activités langagières dans deux pratiques. Une pratique (M.T.N.) qui démontre la difficulté de ce travail en illustrant avec un exemple. La deuxième tente (J.J.) de proposer de les relier par des réalisations artistiques. A rappeler que les deux propositions viennent des enseignantes qui sont au CIF. Les deux autres discours reflètent l'absence complète d'un projet qui est plutôt délégué aux enseignantes CIF, donc à elles de se débrouiller. L'impression générale que nous donnent les interviews laisse un sentiment contradictoire. Les enseignantes sont amenées non pas à construire mais à courir après des objectifs fixés par l'institution. Une place très restreinte est laissée pour associer ou pour différencier des approches entre FLE et FLM, le travail sur l'oral et sur l'écrit. On a le sentiment qu'elles sont dans l'un ou dans l'autre et que les pratiques de l'écrit sont rarement analysées comme l'objet de domination sur l'oral. On est loin encore des propositions (Duverger 2002) de déplacer des activités sur des relations entre deux écrits (puisqu'il s'agit d'un élève qui lit dans les deux langues) en faisant du « comparatif-contrastif » (cf. partie II).

Loin, puisque une des enseignante est encore dans les représentations très fortes sur la langue première et les compétences que l'enfant pourrait exploiter pour son écrit en français. Elle constate que les sons sont différents d'une langue à l'autre. Elle parle d'un travail sur les sons sans faire référence aux possibles transpositions.⁵⁸ depuis sa langue (cf. tableau comparatif de lecture chapitre II).

Quant aux différences des méthodes, la tendance va plutôt vers une mise à écart et une négation des méthodes qui ont été utilisées dans l'apprentissage de lecture dans les pays de ces élèves que vers une complémentarité.

4.2.2 Analyse des interactions

a) l'axe social et l'axe d'apprentissage

Toutes les enseignantes confirment que la structure CIF est utile pour ce type d'élève que nous avons eu en stage. La raison principale donnée par tous les acteurs est le besoin d'un espace privilégié pour développer la confiance en soi chez l'élève et pour construire une base minimale au niveau linguistique. Une des enseignantes insiste sur les liens à faire entre cette structure et la classe régulière. Le stage confirme qu'il est difficile de le construire mais qu'il faut l'imposer comme l'un des principes fondamentaux. En partant de ce postulat, la classe CIF devient le lieu des interactions qui sont le point de départ et le point d'aboutissement d'une action (expérience sur la course d'école).

⁵⁸ Nous présentons ici très brièvement ces « grandes » différences : Si le guègue possède des voyelles nasalisées — notées par un circonflexe au-dessus de la voyelle correspondante — le tosque les a perdues. Hormis cela, la représentation du système vocalique albanais est assez simple. La **voyelle é** (comme le e caduc en français dans *je* mais plus ouvert et moins labialisé) est souvent omise dans la prononciation lorsqu'elle est en position finale et atone après une seule consonne. Consonnes La transcription des phonèmes de l'albanais selon la normalisation mise en place en 1908 peut sembler assez déroutante. En effet, plusieurs traditions orthographiques sont en jeu : 1) diverses langues d'Europe de l'Est pour la valeur des lettres simples ; (le serbo-croate (version latine) pour *-j* dans les digrammes, l'anglais pour *-h* dans les digrammes, d'autres traditions albanaises pour *ç* et *q*). (Tiré de wikipédia : langue albanaise).

Dans les enregistrements des interactions du stage, nous constatons que la classe n'est pas seulement un lieu d'interactions mais aussi un lieu de socialisation. Un espace qui remplit également la fonction dépassant le contexte scolaire en s'élargissant jusqu'à la famille .

Pour organiser le minimum des idées communes récoltées par les données, nous classons les observations repérables dans les séquence du stage en trois catégories:

Utilité du CIF	Obstacles	Priorité en langue
<p> motive et stimule des interactions en utilisant le microphone et les produits finaux (enregistrements classe, famille,..). crée des « sorties » pour « entrer » dans les classes régulières favorise le répertoire langagier en deux langues donne l'espace pour la compréhension orale évalue les compétences en langue 1</p>	<p> peu d'interactions (effectif restreint) coupe l'élève de la vie de classe une intervention de plus : difficulté de créer des liens</p>	<p> agir avec la langue dans une situation authentique et socialement intéressante pour l'élève (visite chez Ad.) exposer l'élève à la langue : planifier la réception et la compréhension orale. Travailler des structures au préalable (interrogatifs, partitifs) et au lexique (nourriture) qui lui sont nécessaires dans l'accomplissement des tâches demandées (Grenadine, kamishibaï, chansons, enregistrements des histoires bilingues). production n'est pas un produit final mais une étape qui est reprise dans la classe sous forme d'une analyse métalinguistique (Al. correction). Réfléchir sur la langue en la comparant avec d'autres langues connues et inconnues par l'élève</p>

Dans ce deuxième tableau, nous donnons les obstacles et les priorités qui sont repérables dans les discours des enseignants en les résumant avec des mots clefs suivants :

Utilité du CIF	Obstacles	Priorité en langue
l'élève ose parler plus il utilise ce qu'il sait en français on part de l'enfant et de ses compétences il aborde le français par étapes	phonétique parle LM à la maison difficultés relationnelle l'élève travaille seul difficultés en grammaire manque de confiance en soi mélange expression orale, expression écrite	vocabulaire et lexique, (souligné trois fois) oral communication avec les camarades jouer avoir une base en LM lien avec les thèmes abordés en classe contextualiser dans une situation créativité vécu de l'élève production orale entrée dans l'écrit

Ces éléments éparpillés méritent d'être organisés et réunis en les plaçant sur un plan général. Nous tenterons ce rassemblement dans le chapitre V en proposant un concept basé sur les propositions édictées par le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues).

b) l'axe interrelation oral/écrit

Les postulats théoriques de la première partie ont abordé les interrelations entre l'oral et l'écrit. Nous avons peu d'illustrations avec les données qui nous permettront de tirer les conclusions très avancées à ce sujet. Tous les acteurs sont d'accord que l'oral est primordial et précède l'écrit. Néanmoins les propos restent contradictoires étant donné que l'insistance sur l'écrit persiste, reste la référence et une norme dans l'enseignement de la langue (cf. interview 4).

Une autre difficulté à relever : l'élaboration et la mise en place des conditions qui favoriseraient l'organisation des textes oraux et sa « rencontre » avec l'écrit semblent ne pas être très claires. Les observations portent sur les marques linguistiques qui pourraient être des indices du processus d'apprentissage au sein même de l'interaction ou lors d'écoute de l'élève de son propre discours qui entraîne des réactions et des observations sur la langue.

Quelques transcriptions et analyses donnent à voir les spécificités du langage oral mettant en exergue **sa grammaire propre, les phrases incomplètes, les hésitations, les lapsus.**

La compréhension et expression orales ont été abordées à travers des **micro-tâches**. Elles sont d'abord tirées de la méthode de Grenadine et ensuite construites pour les activités avec les classes régulières. On peut distinguer ici quelques illustrations de différents genres d'oral : en repère quelques marqueurs de l'interview, d'un dialogue, d'un exposé. Dans la phase de l'expression, ces différents types d'oral ont été ré-employés dans le but de rendre les élèves **attentifs aux enjeux de communication, connaissance de destinataire, changement des formes linguistiques en fonction des situations de communication** (lors des interactions dans la classe régulière ou seule avec une locutrice que Al. ne connaissait pas). Il est clair que, à cet âge et avec ce niveau de langue, le dialogue a convenu comme genre le mieux adapté. Néanmoins on

peut trouver quelques séquences qui relèvent de l'interview (transcription visite Ad.) et du récit (histoire kamishibaï).

La petite interview avec Ad. a permis à Al. d'utiliser les formes linguistiques appropriées à cette situation (pronoms et adverbes interrogatifs, formes interrogatives) ; d'adapter ses questions en fonction des réponses obtenues, de formuler ses questions par rapport aux renseignements qu'il souhaite obtenir (« *dis ton nom* »).

La transcription du récit oral donne à voir comment D. a pu vaincre sa peur derrière un théâtre en bois. Il a été amené à faire **passer son message surtout à l'aide de sa voix** et les images (outils principaux de la technique du kamishibaï). Il a pu tenir les rôles (chat, chien,...) et **saisir le schéma narratif de l'histoire**. L'originalité de cette technique repose aussi sur la concentration de l'élève sur ses énoncés puisqu'il a été complètement coupé de son auditoire par le petit théâtre en bois et en même temps sa voix et les planches à double face le relie avec les auditeurs.

A travers ces quelques exemples, nous arrivons à saisir les caractéristiques de l'oral en démontrant l'importance des échanges oraux entre les pairs et avec un adulte dans la construction des compétences d'expression.

Une activité qui n'a pas abouti mais qui était intéressante comme exemple de cette interrelation est une activité de la compréhension orale et l'expression écrite organisées autour de Zidane. Ces activités ont été planifiées pour clore le stage et l'inscrire dans l'actualité des élèves et leur environnement, le championnat mondial de football. Après l'écoute d'une séquence courte de radio, quelques activités de compréhension sont mises en place. Le prolongement sur une activité écrite a eu lieu le dernier jour: Al a écrit seul une lettre à Zidane que l'enseignante était censée transcrire et envoyer sur son site internet et l'autre D. (plus petit) lui a dicté le texte. Cette activité a abouti jusqu'à la rédaction mais n'a pas pu donner le retour dans la classe puisque l'année scolaire arrivait déjà à sa fin.

D'autres traces des interrelations oral/écrit se font percevoir dans les entretiens menés avec la famille. Il a été évoqué que Al. écrit régulièrement dans sa langue maternelle à son cousin au Kosovo et que les visites à la bibliothèque se poursuivront à la rentrée scolaire.

Les résultats issus de ce corpus nous permettront dans la partie V de proposer et reprendre les mots clefs pour une didactique de l'oral au CIF.

Données liées à l'axe d'apprentissage	Données liées à l'axe social	Données liés à l'axe de co-construction
les élèves s'appuient sur deux langues lorsqu'ils font du métalinguistique la langue est d'abord un moyen pour communiquer, agir, raconter avant d'être un objet d'apprentissage le travail métalinguistique est possible même si la maîtrise de la langue 2 n'est pas parfaite les réflexions sur les traces de la production donnent des indices sur les étapes de l'apprentissage	les situations du contexte social peuvent donner de la matière sur le travail linguistique une tâche formulée afin d'agir dans une situation réelle oblige l'élève à s'adapter à son locuteur, à s'impliquer avec sa personne, ses compétences générales et non seulement les compétences langagières	Le micro et les projets pédagogiques avec la famille et la classe ont permis: implication des élèves motivations l'utilisation réfléchie de la langue

Chapitre V : mise en place des résultats

5.1 Construction du concept de l'enseignement au CIF

En nous appuyant sur le cadre de référence développé pour le stage, d'une part, et sur l'analyse des données d'autre part, nous proposerons ici un concept pour l'enseignement du français au CIF. Notre exploitation des données se limite à des informations propres au stage, et aux interviews avec les quatre enseignantes. Une généralisation de ces données relativement restreintes serait délicate. De partir de cette pratique de stage est une manière de se rendre compte d'une des nombreuses réalités du domaine. Même si elle peut paraître anecdotique elle nous servira d'exemple réel d'une situation qui fait transparaître la complexités de la problématique posée au départ.

Le stage servira donc du tremplin et de caisse de résonance des voix qui se croisent sur les différentes questions émergeant de cette pratique. La construction du concept proposée ici se veut une ébauche vers un élargissement et une éventuelle généralisation qui devraient comporter d'autres exemples de la pratique et apporter de nouveaux éléments que nous n'avons pas pu aborder ici. En reprenant les obstacles relevés dans les pratiques pédagogiques des enseignants, nous concevrons ici quelques pistes susceptibles de répondre à ces difficultés. Nous les avons regroupées selon les besoins exprimés par les enseignantes, à savoir : sur le plan organisationnel, socio-affectif et

didactique. Après avoir cerné la problématique à la lumière des recherches et de la théorie, nous avons tenté de l'articuler avec la réalité et la pratique des enseignantes pour enfin arriver à ce cadre conceptuel.

Notre analyse de la problématique et son application ont éclairé le manque de principes de base sur lesquels sont construites les démarches pédagogiques des enseignantes. Un flou est perceptible dans la définition de la langue enseignée, un autre également dans les priorités didactiques. Le discours sur les compétences langagières a peine à se faire reprendre par les enseignantes interviewées. Cette enquête réduite a pu néanmoins mettre en exergue les obstacles à la réalisation de ces activités et l'absence d'un cadre commun. Ainsi, l'évolution de l'accompagnement pédagogique des élèves allophones se montre lente et difficile et se heurte aux résistances et aux représentations sur les langues. Une certaine séparation et catégorisation de la langue (vocabulaire, oral, lecture) enferme les enseignantes et empêche une perception multidimensionnelle de la langue ainsi qu'une dynamique entre différents aspects, notamment l'oral et l'écrit. Le manque de regard pluriel a pour conséquence un retard dans l'acceptation du répertoire langagier global de l'enfant, incluant sa langue de la maison.

C'est pourquoi nous tentons dans cette partie de proposer un « espace » qui servira de dénominateur commun. La démarche est proposée à l'image du Cadre Européen commun de Référence pour les langues, comprenant les domaines de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Ce concept s'appuie également sur quelques activités qui ont pris en compte le contexte social de l'élève.

Concernant l'évaluation, le principe de base sur lequel nous nous appuyons est le Portfolio des langues, un outil d'auto-évaluation (voire de co-évaluation) adossé au cadre. Le portfolio est inscrit dans ce cadre de référence comme un outil qui est destiné avant tout à l'élève, dans le but de mettre en évidence ses compétences dans les langues qu'il maîtrise ou qu'il apprend, et de favoriser une démarche réflexive sur la progression et le processus de ses apprentissages. Le développement de ce domaine n'a pas été suffisant et s'est arrêté en pleine phase d'appropriation (aussi bien par les élèves que par l'enseignante CIF).

Le concept tente de remplir trois conditions de base et de répondre à nos premières questions posées dans le chapitre I :

- **1) Encourager la co-construction des « objets médiateurs » entre le contexte social et le contexte scolaire de l'élève en créant des objectifs FLSco, cf. CADRE PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE;**
- **2) Stimuler la cohérence dans les apprentissages et favoriser les liens entre la trajectoire de l'élève et celle de sa famille, cf. CADRE SOCIO-AFFECTIF ;**
- **3) Insérer le contexte social de l'élève dans la démarche pédagogique et dans les tâches communicationnelles langagières demandées par l'enseignant (en associant à la démarche des intervenants hors école, proches de la vie, de la langue, de la culture de l'enfant, comme des interprètes, des ELCO, des journalistes, etc.), cf. CADRE ORGANISATIONNEL ET PEDAGOGIQUE.**
- **4) Proposer des démarches d'articulation oral/écrit, cf. REFLEXIONS ET**

PROPOSITIONS D'UTILISATION

5) Impliquer la famille dans la collaboration cf. LES LANGUES : OBJETS COMMUNS ENTRE ECOLE ET FAMILLE.

Suite aux difficultés et obstacles repérés dans la partie IV, nous ferons la mise en évidence de repères qui concernent l'apprentissage, l'enseignement et l'institution.

5.1.1 Repères pour l'élève Quoi et comment apprendre ?

Les points de départ se fondent sur des besoins des élèves et sur des obstacles observés et signalés par les enseignantes. En fonction de ceux-ci, les tâches et les activités à proposer aux élèves devraient être celles qui satisferaient ces besoins et qui développeraient les compétences et les stratégies d'apprentissage appropriées chez l'élève. Sans évidemment oublier la prise en compte de son parcours précédent, son environnement social et langagier. L'idéal serait, (si les circonstances et les moyens le permettaient), d'identifier avec un enseignant LCO, quelles connaissances nouvelles doivent être apprises et quelles autres peuvent être considérées comme acquises. L'enseignant doit être attentif au fait que le problème surgit lorsque un champ conceptuel particulier est organisé différemment dans LM (pas d'article défini, absence des genres, etc). On ne devrait pas laisser ce problème se résoudre de lui-même. Une réflexion commune avec des partenaires compétents pourrait être menée pour expliciter ces distinctions dans les deux langues. Elles sont très visibles (ou plutôt audibles) déjà dans la prononciation de certains phonèmes qui ne sont pas transférables ou sont inexistantes dans la L1 (nasales par exemple). La fossilisation des erreurs est très importante au niveau phonétique mais encore « corrigible » à l'âge du CYP 1. Donc, il faudrait prendre en compte ces erreurs phonétiques et « désapprendre »⁵⁹ des comportements devenus automatiques lorsque l'élève est encore dans cet apprentissage précoce. (exemple de D. lors de sa présentation avec le kamishibaï).

Une conception sur les compétences plurilingues et pluriculturelles, telles que les définit le CECR, est aussi à prendre en compte dans ce concept. Elles ne font pas encore partie de l'esprit ni même du vocabulaire des enseignants interviewés. Le fait que l'élève maîtrise certaines notions dans sa langue maternelle (langage écrit par exemple) n'est pas exploité dans la classe mais est considéré comme un frein aux apprentissages du français (*ça donne quelque chose de spécial*), disait une des enseignante. Or, les compétences en langues chez tout élève sont partielles et généralement déséquilibrées, en évolution. Ces phases transitoires sont normales, voire la règle, puisque l'enfant nouvellement arrivé dans un pays se trouve dans un processus de socialisation. Il est exposé à différentes variétés linguistiques et la différenciation culturelle de la nouvelle société est très complexe. *Cette compétence plurilingue est un profil transitoire, et une configuration évolutive.* Une nouvelle langue rend plus complexe son expérience de la pluralité des cultures car elle n'implique pas une seule identité. Au contraire, la compétence plurilingue contribue à une meilleure prise de conscience identitaire. Selon le

⁵⁹ L'expression employée par le CECR

CECR ⁶⁰ , la compétence plurilingue (...) *autorise même (lorsque les circonstances le permettent) des combinaisons, alternances, jeux avec les langues et de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement des tâches, reposant sur cette variation inter linguistique, ces changements de langues, lorsque les circonstances le permettent.* La conscience linguistique est augmentée ainsi que la perception de ce qui est semblable ou spécifique et générale dans l'organisation de la nouvelle langue et celle déjà acquise.

Repères pour l'enseignant Comment enseigner, « faire apprendre » ?

La construction des objectifs d'apprentissage est à réaliser en fonction des besoins des élèves. Les priorités sont données en termes de développement des compétences. A l'enseignant de voir quels apprentissages privilégier : entre compétences générales (des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) et les compétences à communiquer langagièrement avec ses composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. On a vu que les premières étaient un point faible chez A1. et que D. était en voie de construire ses premières phrases.

L'expérience de stage illustre, d'une part, que les objectifs d'apprentissage ont été privilégiés aussi bien par des activités de réception que par des compétences plurilingues des élèves (cf. tableaux d'activités). D'autre part, les enseignantes interviewés insistent plutôt sur le vocabulaire, structuration et lecture. Suite à ces exemples concrets, le concept ici est élaboré pour rappeler d'autres besoins langagiers des élèves, donc élargi sur d'autres compétences langagières, notamment sociolinguistique, méta-linguistiques, sémantiques et autres (cf. tableau 3 de ce chapitre).

Quant au choix d'une méthodologie, il est important de rappeler qu'il est difficile d'avoir une SEULE BONNE méthode. Les méthodes à mettre en œuvre comme plus efficaces, sont celles qui visent les objectifs définis en fonction des apprenants concernés et de leur environnement social et langagier. Les manques constatés dans les résultats des données se situent à quatre niveaux :

- **1) exposition et réception d'utilisation authentique de la langue** (écoute des conversations, des enregistrements radio, audio-visuel, en lisant des textes, en utilisant les mutlimédia.)
- **2) exposition aux textes (oraux et écrits).** Les textes ne sont pas sélectionnés pour assurer **une progression** (grammaticale, lexicale, ...), une méthode FLE peut être un appui intéressant mais à adapter et à combiner avec des textes proposés en FLM ;
- **3) participation à des tâches spécifiques et élaborées dans le cadre d'un projet permettant la production,** notamment l'expression orale et écrite;
- **4) combinaison des activités qui font références au répertoire langagier des élèves et suscitent la réflexion sur la langue** ⁶¹ .

⁶⁰ Les comportements des enseignants jouent un rôle auprès des élèves dans l'utilisation et

⁶¹ Seule une enseignante parle d'EOLE, mais précise qu'elle ne l'utilise pas.

les représentations sur la langue. Ils sont captés par l'élève et les parents. En conséquence, l'enseignant devrait être attentif à la connaissance et la transmission socioculturelle et aux attitudes interculturelles dans la classe et à ses propres représentations et les propos sur les langues des élèves.

Les textes et les livres choisis et proposés peuvent parfois développer des stéréotypes (exemple des propos d'une des enseignantes sur des méthodes étrangères) et donner une image stéréotypée qui ne représente que peu ou pas du tout la vie quotidienne de la/les culture(s) enseignée(s). Les enseignants devraient développer la capacité de faire référence à la culture des élèves (le titre du « voyage autour du monde » se prête bien mais pour l'enseignante cela n'allait pas de soi, cf. interview 3). D'ailleurs les livres dans d'autres langues sont inexistantes dans le « coin bibliothèque » de la classe. Nous avons vu également que le CIF est une structure qui demande d'individualiser, mais il ne faut pas oublier d'intégrer et d'organiser parfois le travail par groupe, et à deux, et différencier, dans la classe régulière (au moins une fois) sans oublier d'inclure des langues d'autres élèves. Sinon il y a risque de devenir une structure trop figée avec peu de différenciation.

La représentation de l'erreur et des fautes, qui peuvent être vue par l'enseignant comme un échec d'apprentissage, ou inefficacité de l'enseignement, est un élément important dans l'enseignement. Nous avons pu y faire une petite halte en présentant une séquence à ce sujet. En fonction de l'attitude que l'enseignant développe, l'utilisation des erreurs (pour l'évaluation, la planification ou l'analyse...) détermine aussi l'esprit et la nature de son enseignement et a un impact sur les apprentissages et les résultats de l'élève. L'exemple d'analyse que Al. (cf. partie IV) fait de son propre discours démontre qu'il peut devenir l'acteur de son propre apprentissage, mais que l'enseignante doit prendre l'habitude de travailler avec cela et qu'elle doit développer des outils concrets pour favoriser cette démarche dans la classe CIF. En considérant le contexte présenté dans le stage, la priorité et la centration ont été faites sur les apprentissages d'une communication orale. Une attention a été donnée également à la dimension phonétique et grammaticale à travers des interactions orales élémentaires. Ces activités devraient être élargies et adaptées pour d'autres besoins langagiers.

Cadre institutionnel Sur quel programme s'appuyer ?

Le cadre institutionnel peut avoir une base commune pour l'enseignement des langues à l'école mais devrait imaginer et préciser des scénarios différents quant à son public-cible (exemple des élèves allophones au CIF). Il devrait comporter **les définitions de la langue enseignée (FLE, FLS, FLSco, FLM), et préciser les liens à tisser entre celles-ci.** En termes d'une politique de promotion de diversification linguistique à l'école, à l'institution d'afficher et de rappeler des transferts de capacités qui se font d'une langue à l'autre et de renvoyer à la notion de connaissance partielle, telle que définie par le CECR⁶². (Cf chapitre 8 du CECR).

Evaluation/ Portfolio/ tests en LM

Comme les structures CIF ne relèvent pas de l'évaluation officielle, nous nous centrons dans ce concept sur l'auto-évaluation c'est-à-dire sur le Portfolio.

Pour équilibrer la progression en CIF, il serait souhaitable de faire des bilans réguliers et récapituler les compétences selon les compétences visées dans le PEV-FLS officiel et de joindre ces bilans à une auto-évaluation, sous forme de Portfolio. Elle permettrait de compléter et de tracer le profil de l'élève tout au long de sa scolarité. Il s'agit, dans cette évaluation de tenir compte de l'ensemble des connaissances, des facettes de la biographie langagière de l'élève. L'appréciation des compétences des élèves devrait permettre que la compétence plurielle et la compétence partielle soient reconnues et valorisées.

Nous proposons de même (si les circonstances le permettent) de recourir à des tests en LM, existant actuellement dans le canton ou en France.

5.2 Conditions-cadre sur le plan organisationnel

Obstacles/besoins sur le plan organisationnel

- le nombre de périodes octroyées ne correspond pas toujours aux besoins des élèves ;
- il n'existe pas de critères selon lesquels le niveau et la durée des cours pourraient être déterminés ;
- l'espace pour la coordination des objectifs entre les enseignants CIF et les enseignants réguliers n'est guère planifié.

Coordination	Besoins des élèves	Suivi/Perspectives
Déterminer le type d'intervention (CIF intégré ou CIF par groupes mené hors de la classe) Convenir de la fréquence des rencontres entre les enseignants réguliers et les enseignants CIF et créer un espace de coordination entre ceux-ci.	Réaliser des bilans avant le début des cours CIF (et si possibles dans les deux langues) en impliquant deux enseignants (CIF et classe régulière).	Un suivi doit être assuré et des bilans (par compétences langagières) établis avant de prolonger ou de proposer de nouveaux cours en CIF.

⁶² *Toute connaissance d'une langue est partielle , si apparemment « maternelle » et « native » soit-elle ; partielle doublement en ce que, d'une part, elle n'est jamais aussi développée ni si parfaite chez un usager réel ordinaire que chez l'utopique locuteur idéal et que, d'autre part, elle n'est jamais pleinement équilibrée, pour un communicateur donné, entre ses différentes composantes (par exemple entre oral et écrit, ou entre les capacités de compréhension et d'interprétation et la capacité de production.),* CECR, p.130

Conditions-cadre sur le plan socio-affectif

Obstacles/Besoins sur le plan socio-affectif

- en sortant trop souvent de la classe, l'élève peut se sentir exclu de son groupe classe, avoir l'impression de manquer des choses ;
- le risque existe que la démarcation par une nouvelle différence vis-à-vis des autres s'amplifie ;
- un enseignant ne connaît pas toujours la langue et la biographie langagière de l'élève, son statut et ses projets scolaires ;
- l'élève ne se permet pas d'utiliser son répertoire langagier global, il peut montrer une certaine gêne de parler de et dans sa langue d'origine, s'il n'est pas autorisé et si l'enseignante est d'avis contraire (cf. interview 2) ;
- l'élève construit son identité par exclusion et non pas par inclusion et co-construction avec sa langue, sa culture et celle de l'école (exemple de la réaction d'Ad. cf. interactions partie IV);
- le savoir sur son savoir en LM n'est pas toujours conscient et reconnu par l'école.

Liens avec la classe, camarades, famille,...	Construction de l'identité pluriculturelle
expliquer à l'élève dès le départ le sens de chaque structure scolaire et les rôles de chaque enseignant ; créer l'intérêt et la motivation par les tâches proposées en lien avec la vie de classe ; dans un premier entretien avec la famille, se renseigner sur les compétences en LM, le statut et le projet de la famille, une éventuelle fréquentation des CLO (cours de langue d'origine) ; envisager au moins une ou deux activités qui permettraient de présenter à la classe régulière le travail effectué au CIF ; ainsi l'élève prend confiance en lui et reçoit une image positive de lui vis à vis de son groupe social.	faire des bilans en langues d'origine ; informer l'élève et les parents sur l'existence d'une bibliothèque interculturelle ; proposer des projets de manière à ce que les langues des élèves soient valorisées et obtiennent un statut adéquat à l'école ; profiter des autres langues de l'élève en les exploitant par des activités proposées dans les moyens EOLE ; permettre que ces langues relativisent le point de vue culturel de l'élève et son système de valeurs, en lui permettant de s'ouvrir aux autres ; favoriser les contacts directs avec les locuteurs des langues parlées par les élèves de la classes (enseignants LCO).

Conditions-cadre sur le plan pédagogique et

didactique

Obstacles/besoins sur le plan pédagogique et didactique

- Les liens entre les objectifs généraux du Plan d'études vaudois et du FLS ne sont pas toujours visibles dans les classes CIF (pourtant c'est une structure transitoire qui devrait assurer les passages et introduire les éléments de FLS/FLSco) ;
- Les objectifs communs et « passerelles » entre le FLE, FLS et FLM sont peu ou pas du tout définis ;
- Les tâches demandées par l'enseignant donnent l'impression d'être isolées et disparates, rarement inscrites dans un projet, voire très peu perceptibles dans la descriptions de la pratique ;
- Les contenus et les tâches demandés au CIF n'ont que très peu de liens avec la vie dans la classe régulière (sauf lors d'un changement de pratique qui a été signalé par une des enseignantes) ;
- Le développement des compétences langagières n'est pas le point de départ mais plutôt le matériel qui est mis à disposition (on le nomme « matériel CIF ») ;
- L'écrit peut être abordé trop vite et sans interrelation avec le développement des compétences en oral, tout est mis sous le chapeau de la lecture et la compréhension écrite;
- La réception de la langue (compréhension orale surtout) est peu perceptible et semble être peu structurée et planifiée comme si le « bain de la langue » se suffisait à lui-même pour comprendre la langue et les consignes données ;
- Le lexique est estimé trop souvent « pauvre » et travaillé parfois hors contexte : insistance sur le vocabulaire ;
- La syntaxe est abordée avec les exercices de renforcement et rarement dans le but d'accomplir une tâche communicationnelle (le terme de « tâche » est d'ailleurs peu utilisé);
- L'aspect phonologique (conscience et correspondance graphie-son) : pas de réflexe dans les gestes d'enseignants de faire des liens avec les sons en LM (les sons albanais sont qualifiés de quelque chose de spécial alors qu'on a vu que les différences avec le français ne sont pas énormes);
- Les aspects socio-linguistiques sont peu évoqués.

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE/DEMARCHES PEDAGOGIQUES/ PEDAGOGIE DU PROJET
Les activités en CIF devraient être d'abord inscrites dans un projet pédagogique créé en lien avec la classe régulière ; Objectifs entre FLS et FLM à coordonner ; Utiliser des consignes simples, les analyser, vérifier leur compréhension ; Varier entre le travail individuel, à deux et en petits groupes ; Impliquer davantage les parents, les interprètes communautaires et les ELCO ;
COMPETENCES COMMUNICATIVES LANGAGIERES
Travailler par compétences langagières et équilibrer les activités sur le plan : compétences générales (savoirs et aptitudes, savoirs-faire, savoir-être, savoir- apprendre) compétences communicatives langagières : phonologiques grammaticales sémantiques orthographiques lexicales socio-linguistiques méta-linguistiques (compléter avec les séquences d'EOLE) pragmatiques compétences plurilingues

RECEPTION DE LA LANGUE (orale/écrite/audio-visuelle)	PRODUCTION DE LA LANGUE (orale/écrite)	INTERACTION (Orale/écrite)
<p>Exposer suffisamment les élèves à la langue non seulement spontanément (par le bain de la langue) mais aussi à l'aide d'enregistrements oraux, vidéos, radio, en lisant des textes, des journaux, des contes, des multimédia,...</p> <p>Donner la possibilité aux élèves d'entendre d'autres voix que celle de l'enseignant lors de la réception ; Les tâches demandées ne doivent pas se réduire à ECOUTER.</p> <p>Compléter avec : écouter et associer, écouter et trouver, écouter et cocher, écouter et dessiner ... Le travail sur la compréhension orale et écrite à structurer et à planifier ; Choisir des thèmes en lien avec l'environnement de l'élève (cf. PEV-FLS)</p>	<p>Tâches à formuler dans le but de communiquer, agir, accomplir une action; Etre attentif non seulement à la norme mais aussi au message que l'élève aimerait passer lors de la production ; Concevoir l'erreur comme outil de travail, une étape dans la construction du savoir et la progression de l'élève ; Favoriser les productions de textes en utilisant les dictionnaires unilingues et bilingues.</p>	<p>Inscrire les interactions et les tâches dans le cadre d'un projet ; Favoriser des situations: - discussions informelles, - obtenir des services, - échanger des informations, - Inciter à la correspondance : - mails, - noter des messages, - remplir un formulaire...</p>

EVALUATION : Mettre en place un bilan en termes de cinq compétences. Proposer une auto-évaluation sous forme de Portfolio. Evaluer, si possible, et tenir compte de l'ensemble des connaissances, des compétences dans les autres langues.

5.4 Articulation oral/écrit : quelques réflexions et propositions d'utilisation

L'intérêt de ce travail était, d'une part d'attirer l'attention des enseignants sur le rôle de l'oral, sur son interdépendance avec l'écrit et, d'autre part, de l'articuler avec le travail réalisé dans la famille. Voici quelques pistes concernant cet aspect :

- 1. Faire la tentative de sortir de la domination de l'écrit en créant une alliance entre les deux modes (oral et écrit) spécifiques de communication.
- 2. Partir de l'oral dans le but de changer les représentations et le rapport dominant à l'écrit à l'école.
- 3. Préparer et sensibiliser à la lecture déjà dès la première année au CIN : insister sur le bagage linguistique oral de l'élève afin qu'il puisse construire une langue de référence avant de passer à l'écrit. Et pour cela il faudra donner du temps à l'élève. Si l'école commence ce travail assez tôt et de manière planifiée il pourrait y arriver entre 2 à 3 ans⁶³.
- 4. En enseignant le lexique et le vocabulaire il est important de s'assurer non seulement qu'il connaît le sens du mot, inscrit dans un contexte, mais aussi sa forme phonologique.
- 5. L'apprentissage du vocabulaire est d'autant meilleur que les mots sont insérés dans des phrases créées par des élèves eux-mêmes (Bronsford 1979) et Pressley (1987) et les mots proposés doivent être liés au quotidien, refléter la vie de tous les jours.
- 6. Par une combinaison entre des textes oraux spontanés et des textes « structurés » et planifiés en terme de progression, donner lieu à la construction d'un répertoire qui crée un autre rapport aux deux langues, afin qu'elles participent simultanément aux apprentissages de la nouvelle langue.
- 7. Construire un matériel adapté et laisser à l'élève la possibilité de l'apporter à la maison.

Les langues : objets de ruptures et objets communs entre école et familles

Ces quelques données, tirées des trois entretiens avec la famille, restent illustratives mais nous aident en même temps à noter qu'il y a bien une nécessité de développer cette collaboration. L'apport que la famille exerce sur la motivation, sur la représentation et sur

⁶³ S. Luccini 2003, *idem*

le comportement de l'enfant a été perceptible malgré la courte durée du stage. Le changement d'attitude des parents dans leur implication entre le premier et le dernier entretien était très visible.

Plusieurs éléments très complexes apparaissent et nous obligent à rester attentifs :

- 1) aux aspects sociolinguistiques : la place et le statut de la langue 1 ainsi que son impact (niveau linguistique en oral et écrit) sur la langue 2.
- 2) aux aspects éducatifs : le déni ou l'encouragement par l'école de cette langue première peuvent développer les ruptures voire des liens avec les parents ;

Plusieurs recherches mentionnées dans la partie théorique arrivent aux mêmes conclusions : le développement des capacités orales dans les deux langues est fondamental et précède la lecture. Quel rôle de la famille dans le développement de cette langue orale ? Est-ce que le passage de la langue orale à la langue écrite peut devenir menaçant pour la famille ? Un parent même s'il est analphabète peut partager encore cette langue orale mais risque d'entrer en rupture une fois que l'écrit rentre dans la maison ? L'écrit, ne le coupe-t-il pas de ses enfants et le met-il dans une position de dépendance ?

La famille que nous avons rencontrée exprime naturellement un besoin de garder des liens et de renforcer la langue d'origine qui s'entretient d'ailleurs la plupart de temps sous forme orale (cf. l'intervention de la grand-mère lors de la dernière visite). Certaines pratiques ont déjà utilisé les contes pour jeter les ponts entre les langues et entre la famille et l'école. Decourt (1991) mentionne suite à son expérience, que deux cultures ont un intérêt réciproque: intérêt de l'école pour les pratiques de l'oralité et intérêt des familles pour la réussite scolaire de leur enfants qui passe d'abord par la conquête d'un lire/écrire en « bon » français.

Autres pistes

Rappelons-nous des passages obligés de la lecture : le travail de **conscience phonologique par des rimes**. Est-ce peut-être un autre élément et un nouvel objet commun qui peut servir de lien puisque certains parents même s'ils ne pratiquent plus le chant à la maison, écoutent sûrement des enregistrements ? Le fait de chanter ne nécessite pas de savoir écrire et lire ; en même temps la capacité des enfants à reconnaître ces rimes est en relation avec la préparation de l'écrit qu'il se fasse dans la langue 1 ou la langue 2. Les chercheurs nous ont démontré que le transfert est possible (cf. tableau comparatif de lecture).

Les parents, et avant tout les mères migrantes, pourraient, à travers ce travail obtenir la possibilité de « réparer » les représentations et l'image souvent dévalorisées que l'école leur renvoie et contribuer à l'apprentissage de l'écrit en s'appuyant, cette fois, sur leurs compétences orales. La création de liens, positifs et valorisants réciproquement, ne peut qu'améliorer l'engagement des enfants à la maison et à l'école et dans la société d'accueil en général. Parfois les enseignants peuvent éprouver un sentiment d'intrusion entrant dans le domaine intime et personnel familial, ce qui peut freiner l'exploration des langues et leur impact au sens psycho-social. Un projet pédagogique élaboré avec la famille autour des langues rejoignant l'intérêt des deux cultures pourrait enlever ce

malaise qui existe déjà depuis des années.

Même si cette expérience de stage était courte, nous pouvons nous appuyer sur les premières réactions et gestes de la maman désireuse de retourner à la bibliothèque interculturelle et de nous signaler qu'elle y ira de nouveau à la rentrée scolaire et qu'elle s'inscrira aux cours de français. Un signe d'évolution des représentations de son rôle, du rôle de sa langue pour l'apprentissage de français, de sa place à l'école et dans la société suisse ?

Il faudrait faire un travail à plus long terme pour pouvoir répondre à cette question.

C'est vrai que certaines familles n'ont pas de livres à la maison. Mais c'est vrai aussi que l'école n'a pas de livres en d'autres langues que le français dans ses bibliothèques de classe. Il s'agit aussi de sortir de l'esprit « apprendre des langues qui ne servent à rien », aussi bien présent dans les familles que chez certains enseignants.

Rencontrer les parents et leur présenter l'école sans être sûr qu'ils ont compris le message est une autre absurdité de cette collaboration. Ne craignant pas d'impliquer des personnes de l'extérieur de l'école (ce qui est une pratique qui s'apprend), les enseignants peuvent permettre à ce que cette frontière entre le « dehors » et « dedans » se relativise grâce aux personnes passeurs : **interprètes communautaires**.

Chapitre VI : Conclusion

6.1 A portée de voix...

J'ai souhaité proposer dans ce travail une démarche qui mobiliserait non seulement les ressources individuelles de l'élève mais également concourir aux ressources collectives (parents, camarades de classe, interprètes communautaires, journaliste) afin de co-construire et d'associer à des pratiques langagières des élèves avec leur environnement social. Mais dans la construction du travail, d'autres éléments sont apparus et ont pris une place importante. J'ai réalisé, une fois de plus, que la migration implique beaucoup de paramètres différents. La prise de contact avec le terrain m'a renvoyé à des réalités et d'autres priorités liées à la structure CIF et à la langue d'enseignement.

Deux contraintes sont apparues comme des constantes dans ce domaine:

- 1) la pression socio-économique (flux migratoires) ;
- 2) le cloisonnement entre FLE, FLS, et FLM et le flou sur la langue enseignée aux élèves allophones ;

Sachant que ces deux facteurs conditionnent des choix pédagogiques et didactiques, un cadre est posé mais plusieurs questions persistent encore. Surtout celles liées à

l'accompagnement des enseignants et la prise de conscience de ces facteurs de leur part.

6.2 Etre en voix...

Tout au long de ce travail est soulevée la question d'une introduction et d'une clarification des notions FLE/FLS/FLSco/FLM afin qu'elles puissent susciter le débat et une réflexion plus large de leur impact dans le travail du terrain, et notamment dans la structure transitoire du CIF.

Le deuxième axe important était centré sur le rapport entre l'écrit et l'oral et son impact sur les orientations dans l'enseignement de la langue seconde. Une ébauche est posée avec des questions relatives à la lecture (cf. partie II). C'est un point qui reste à développer et à éclairer avec d'autres expériences pratiques. Malgré de récentes études sur les aspects sociaux du rapport oral/écrit, nous pouvons constater que la domination de l'écrit persiste à l'école et transparaît comme la norme dans l'enseignement et dans les tests d'évaluation des élèves allophones. Le poids des représentations sur l'oral et l'écrit est un problème crucial qui reste encore à explorer plus avant. Cette langue qui se crée d'abord oralement et devient si lointaine et problématique quand on passe à sa forme écrite, produit des ruptures, des inégalités, des extrêmes dans les visions et dans les approches qui se développent à l'école.

6.3 Voix/voies croisées

Une autre observation préoccupante demeure sur le cloisonnement de l'enseignement de la langue dans des « sas » et des structures très fermées. Donc, une nouvelle fracture qui s'ajoute à des séparations déjà existantes et provoquées par l'exil : changements de langue, de pays, de milieu social et culturel...

En conséquence, le mot **LIEN** s'impose dans l'écriture et dans la pratique en incitant à la création **d'objets et d'espaces intermédiaires** aussi bien sur le plan didactique que sur le plan social de l'élève. Ces objets et espaces intermédiaires se situent dans une grande économie de moyens (temps, matériel,..), une grande simplicité, et c'est leur force. Les enseignants pourront après leur formation d'autant mieux se les approprier. Les voix/voies ont été croisées mais l'expérience a duré trop peu de temps pour pouvoir les mesurer et voir la forme définitive de ce croisement. Quelques petits changements ont été observés dans l'attitude de la famille, et dans les pratiques et propos des enseignants. Une enseignante CIF nous a sollicité, pour cette nouvelle rentrée scolaire, pour présenter aux autres enseignants CIF le matériel utilisé durant le stage.

6.4 De vive voix

L'écho des approches pédagogiques de divers acteurs s'est fait dans la partie IV, à travers quelques séquences transcrites. Elle nous a permis « d'entendre » des voix de chaque acteur impliqué dans ce projet. La complexité et l'aspect multidimensionnel de la langue éclate et nous renvoie aux difficultés de trouver de la cohérence dans les démarches pédagogiques, entre les structures du CIF et les classes régulières, entre les langues de l'élève, entre ses deux milieux sociaux : école et la maison.

Le recours à une pédagogie du projet centré sur les « objets médiateurs », dont un microphone, développe des contenus communs entre la classe et la maison. La langue devient « l'objet de passage » entre l'objet enseigné et l'objet d'enseignement, objet d'un monde privé et d'un monde public, entre soi et autrui.

Les interactions réalisées et « entendues » reflètent cette dichotomie qui continue de se creuser entre la lecture et l'écriture qui deviennent des « mythes » à l'école et font oublier le travail sur la compréhension et expression orale

6.5 Ouverture des voies

Le rapprochement entre l'oral et l'écrit est resté faible. C'est un point qui n'est pas suffisamment développé dans ce travail. D'autres facteurs d'ordre institutionnels, socio-affectifs et didactiques sont entrés en ligne de compte et ont été privilégiés dans le concept proposé dans la partie V. Une partie qui tente de généraliser même si l'ampleur de cette expérience est moindre. Elle devrait être renforcée par d'autres pratiques si elle fait l'objet d'une utilisation. Espérons que les lignes données arriveront au moins à susciter des débats et des prolongements dans la réflexion dans ce domaine.

Les voies pour la collaboration avec les parents pourraient servir de pistes qui donneront la possibilité d'entendre plus souvent leurs paroles. Nous regrettons de ne pas réussir à les faire entendre plus largement (par une émission) aux autres parents ou aux autres enseignants durant notre expérience.

6.6 Vers les voix polyphoniques

La méthodologie utilisée nous a permis de créer des voix parallèles :

dans l'instauration d'un espace intermédiaire d'une démarche collective qui est censée faire entendre plusieurs voix à la fois,

de dresser des tournants quant à la représentation de la langue enseignée aux

élèves allophones et de préciser des voies quant à son enseignement.

Espérons que cette création des voix polyphoniques nous amènera à la construction de nouvelles démarches dans l'enseignement du français au CIF?

8. Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *L'Education interculturelle*. 2^e éd. Paris : PUF, 2004.
- ALLEMAND-GHIONDA, C., DE GOUMOËNS, C., PERREGAUX, C. *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants, dans le cadre du Programme National de Recherche, efficacité de nos systèmes de formation* 33. Fribourg: Editions Universitaires, 1999.
- ARMAND, F., *Rôle et capacité métalinguistique et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue maternelle et seconde*. Revue canadienne des langues vivantes, no. 56. 2000. Consultable sur internet : <URL : <http://www.utpjournals.com/product/cmlr/563/563-Armand.html> > (consulté le 16.08.2006).
- BERNARDIN, J., *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. 2^e éd. Paris : Retz, 2002.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. *Approche de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys, 2000, 5-35 p.
- CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Saint-Germain-du-Puy : CLE international, 2001, 12-47 p.
- CHISS, J.L., *L'enseignement du français face aux hétérogénéités linguistiques et culturelles*. Dans : *L'intégration des migrants en terre francophone, Aspects linguistiques et sociaux*. Actes du Séminaire de Neuchâtel, Suisse 4-5 décembre 2001. Lausanne : LEP, 2005, 127-132 p.

- CORNAIRE, C., GERMAN, C., *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International. (Didactique des langues étrangères), 1999.
- CUMMINS, J., *La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ?* Sprogforum, no 19. 2001, 15-20 p.
- DALGALIAN, G. *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan, 2000.
- DECOURT, N., *Le conte comme outil de médiation en situation interculturelle*. Dans : *Articulation oral/écrit*. Repères (recherche en didactique du français langue maternelle) no.3. Paris : INRP. 1991, 99-115 p.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. 2^e éd. ESF-Editeur, 2000.
- DUFEU, B., *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette, 1996.
- DUVERGER, B., *Lire, Ecrire, apprendre en deux langues*, Les actes de Lecture no 85, 2004. 48 p.
- GAONAC'H, D., *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier & Didier, (Crédif), 1991.
- GOODY, J., *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF (Ethnologies), 1993.
- JEANJEAN, M-C., JEANJEAN, M-F., MASSONNET, J., *Oser parler, pouvoir écrire*. Nathan. Les pratiques de l'éducation. 1994.
- LAHIRE, B., *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon, 2000. 13-41 p.
- LUCCINI, S., *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Cortil-Wodon :Editions Modulaires Européennes (collection IRIS), 2003. 11-58 p.
- LÜDI, G., RIAGAIN, P., *Eléments pour une politique de l'éducation bilingue*. Srasbourg : Conseil de l'Europe, 2003.
- MARQUILLO LARRUY, M., *L'interprétation de l'erreur*. CLE International. (Didactiques des langues étrangères), 2003, 49-83 p.
- MATTHEY, M., *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang (Exploration en sciences de l'éducation), 2003.
- NICOLET, M., *L'impact de l'attitude des parents et des enseignants sur l'orientation des jeunes d'origine étrangère au secondaire II*. Formation professionnelle suisse, no 3, 2002.
- NICOLET, M., RASTOLDO, F., *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire personnel*. CVRP- Centre Vaudois de Recherche Pédagogique, 1997.
- NICOLET, M., *Quelle intégration de l'enfant non francophone dans l'enseignement primaire et secondaire ?*. CVRP- Centre Vaudois de Recherche Pédagogique, 1995.
- PERRENOUD, P., *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Genève, 1998. Consultable sur internet : <URL : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/html> > (consulté, le 13.08.2006).
- PERRET-CLERMONT, A.N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*.

- Avec la collaboration de M. Grosse, M. Nicolet et M.L. Schubauer. Bern : Peter Lang, Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, 2000.
- PERREGAUX, C. *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture.* Bern : Peter Lang (collection Exploration), 1994.
- PERREGAUX, C., PIETRO, J.F., *EOLE, Education et ouverture aux langues à l'école.* Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et Tessin- Secrétariat général, 2003.
- PIGUET, E., *L'immigration en Suisse. 50 ans d'entrouverture.* Lausanne : Le savoir Suisse, 2004.
- POGLIA, E., PERRET-CLERMONT, A-N, GRETHER, A., DASEN, P. *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II.* Berne : Peter Lang, (collection Exploration), 1995.
- PY, B., MATTHEY, M., GAJO, L., *L'école, les copains, la famille... Les apprentissages linguistiques des enfants de migrants dans une région de Suisse romande.* Berne : Programme national de recherche 33, 1997. 5 p.
- SERRES, M., *Eloge de la philosophie en langue française.* Paris : Flammarion, 1995. 263 p.
- STOCKER, E., *Analyse du système de formation vaudois à l'aide d'indicateurs.* Lausanne : URSP, 2004, 65-75 p.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste.* Paris : Puf, Education et formation, 2002. 27-43 p.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. *Apprendre à comprendre l'oral en situation de français de scolarisation.* Les actes de DESCO, didactique de l'oral. Basse -Normandie : SCEREN, CRDP, 2003. 67-73 p.
- VIGNER, G., *Enseigner le français comme langue seconde.* CLE International. (Didactiques des langues étrangères), 2001. 41-45 p.
- WALTER, B., *La famille peut-elle encore éduquer ?.* ERES, 1997.
- ZARATE, G., LEVY, D., *La place de la médiation dans le champ de la didactique des langues et des cultures.* La médiation et la didactique des langues et de culture. Le français dans le monde, numéro spécial. Paris : CLE International. 2003. 186-189 p.

Autres références bibliographiques

- CECR- *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, comité de l'éducation. Strasbourg. Didier 2000, 103-119 p.
- CDIP- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique, *Recommandations et décisions* (2.11. 1972 à 2.3. 1995). Consultable sur internet : <URL : http://www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainMigration_f.html?hauptframe=default.html

> (consulté 13.09.2006).

CDIP- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique,
Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires. CONVENGO 2002 : Rapport final.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique), juin 2003,
Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action.

CNDP/Ministère de l'Education nationale : *Le français langue seconde.* Sous la direction de Viala, A, Bertrand, D, Vigner, G. Paris, 2000.

DFJ- Direction générale de l'enseignement obligatoire- *FLS, Programme du canton de Vaud, tiré à part du PEV,* décembre 2002.

FRANC-PARLER.org Dossier : *Apprendre à travers des projets : pourquoi ? comment ?*
Consultable sur internet : <URL : http://www.franccparler.org/dossier/projets_introduction.html >, (consulté 17.05.2006).

GRAF- Rapport du Groupe de référence du français, novembre 2003, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
Enseignement/ Apprentissage du français à l'école obligatoire.

GRENADINE, *Méthode de français 1.* (2003). Polletti, M.L., Paccagnino, C. Paris : Hachette

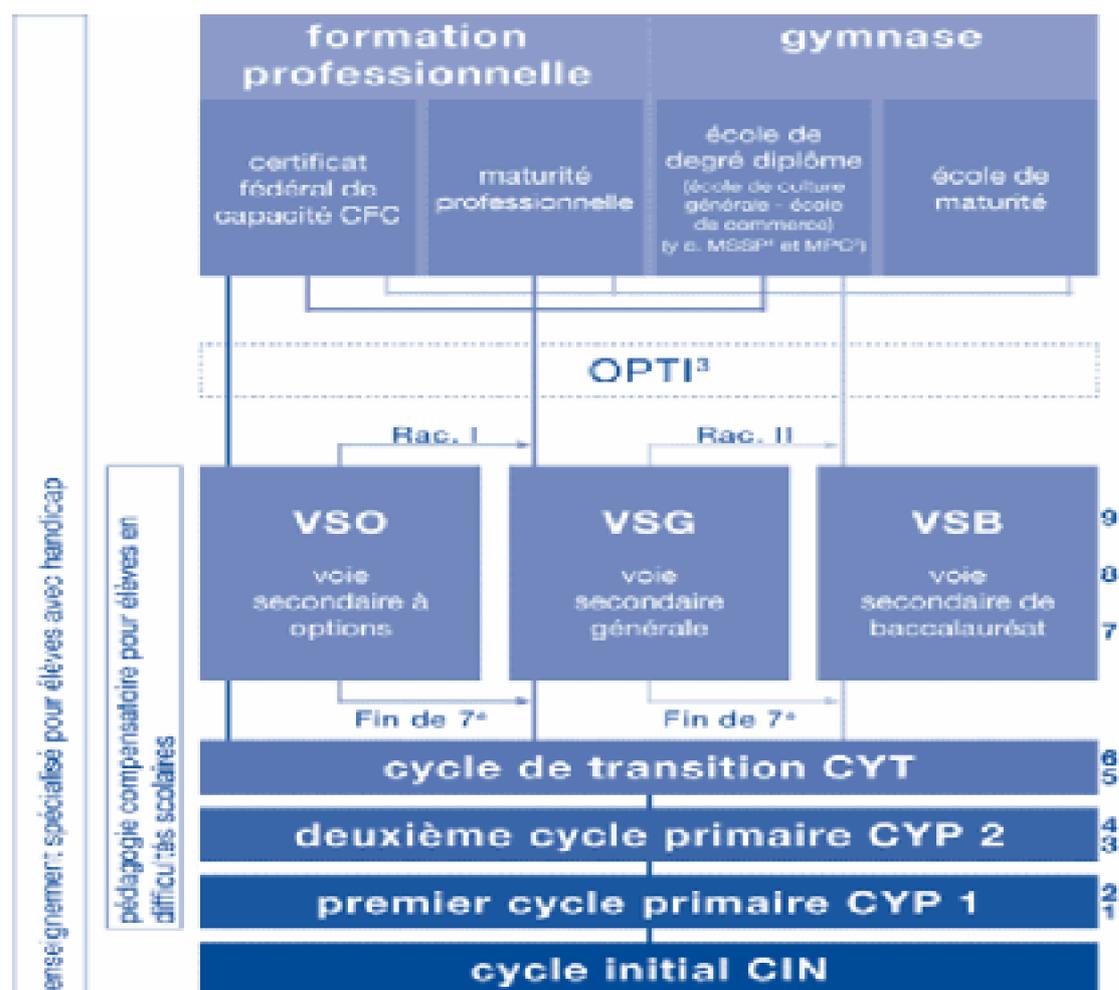
SCEREN, CRDP- AUGER, N., DVD : *Comparons nos langues.* Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA), (2005)., Académie de Montpellier.

PIREF- Programme incitatif de recherche en éducation et formation. Conférence de consensus : *L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent. Recommandations du jury.* Paris 2003.

VEI- ENJEUX MIGRANTS-FORMATION- *Accueillir les migrants,* no 125, 2001. Consultable sur internet : <URL : <http://www.cndp.fr/vei/> > (consulté 13.09.2006).

9. Annexes

Annexe I



¹ MSSP: maturité spécialisée, mention socio-pédagogique

² MPC: maturité professionnelle commerciale

³ L'OPTI est ouvert à tout élève ayant terminé sa scolarité obligatoire, mais n'ayant pas de projet de formation défini.

Annexe II Élèves selon le type d'enseignement et la langue maternelle, Vaud, en 2005/2006

	Français	Portugais	Allemand	Espagnol	Italien	Allemand	Autres langues (1)	Total
Cycle initial	10 138	1 104	683	261	209	202	1 023	14 173
Recrutement global								
Cycles initiaux 1-4	20 830	2 368	1 412	521	423	368	2 043	29 189
Enseignement secondaire inférieur								
Cycle de transition 5-6	10 430	988	611	291	227	237	887	13 387
École secondaire de baccalauréat (VSE)	7 273	147	87	81	97	271	387	8 268
École secondaire générale (VSG)	6 157	705	211	104	130	107	423	7 237
Préparation aux diplômes (VFD)	4 418	797	623	201	158	48	671	6 388
Raccourcis et	337	42	27	21	9	7	10	470
Élèves insuffisants (éligibles)	10	182	32	28	8	4	23	248
Classes de développement	670	100	263	58	23	4	200	1 228
Classes d'enseignement spécialisé								
Autres (y compris à l'étranger) (2)	218	225	157	49	50	21	283	838

Notes liées à ce tableau: 1) Dont 2130 élèves de langue slovène ou serbo-croate
2) Certains élèves de l'enseignement spécialisé sont également intégrés dans les classes d'enseignement ordinaire

Sources : Département de la formation et de la jeunesse (Recensement scolaire) / Service cantonal de recherche et d'information statistiques

Annexe III Canevas de questions pour les enseignants

- Que pensez-vous de la structure CIF ?
- Quelles sont, selon vous, les plus grandes difficultés des élèves allophones ?
- Comment les abordez-vous ?
- Quelle est votre concept, démarche pédagogique pour le CIF ?
 - Résumer en grandes lignes les priorités, par compétence, auxquelles vous donnez le plus d'importance?
- Enseignez-vous à partir des documents et des outils proposés en FLE, FLS ou FLM ?

Annexe IV Transcriptions des entretiens avec les

enseignantes

Enseignante d'appui et du CIF M-Th. N.

A la question sur le CIF elle répond :

2MTN Alors + c'est très utile + mais c'est ++ comment dire + ici à Renens + c'est difficile à avoir ++ avant + nous avons une classe d'accueil + où les enfants se rendaient tous les matins + sauf le mercredi matin + au primaire +++et cette classe d'accueil a dû être fermée pour ++ faute de quantité d'élèves qui n'était pas assez importante ++et ensuite + on a réorganisé + c'est-à-dire que la maîtresse de mesures compensatoires est à la fois une maîtresse d'appui + et elle reçoit des élèves allophones + et elle fait des groupes + alors + la difficulté ici + c'est que quand on est sur deux sites + on a des élèves allophones sur un site + sur un autre + et on ne peut pas les regrouper pour faire un groupe + il y a tout un problème de déplacement d'élèves + donc ça veut dire que sur le quota des périodes qu'on nous octroie + il faut à chaque fois faire ++ la priorité est donnée aux allophones + ça c'est normal ++ et c'est même très bien + mais ça nous enlève des périodes d'appui ++ le fait qu'on ait deux casquettes ++ est un peu embêtant ++ quant à l'organisation

3SA Ça+ c'est un peu les questions organisationnelles ++ mais on peut profiter sur le fait que vous parliez d'appui + peut-être de me dire quelle est la différence dans l'approche pédagogique et aussi si vous faites l'appui en français ou si vous le faites en CIF ++ en quoi consiste +++ donc pourquoi c'est intéressant + cette structure CIF

4MTN ben disons que ça décharge déjà les maîtresses +++ travailler dans ce style de groupe-là +maintenant euh ++ je n'ai pas très bien compris ce que vous vouliez dire : entre la différence entre l'appui et le CIF

5SA Parce qu'avant+ vous avez dit ++ il n'y avait que l'appui

6MTN Oui

7SA Ça veut dire que dans l'appui aussi ++ le français, il a été travaillé

8MTN Alors + dans l'appui ++ c'est essentiellement la lecture maintenant qu'on travaille ++ et puis on a vite oublié tout ce qui était la structuration + parce qu'on n'avait plus le temps +++ donc on doit tellement appuyer la lecture ici à Renens + que euh ... on ne fait plus que ça + carrément ++ les math ++ on n'en parle pas euh +++ et puis ben dans le cours CIF ++ euh ben on leur apprend ben à parler ++ déjà ++ parce que le langage oral + tant qu'ils ne l'ont pas + ben ils ne peuvent pas entrer dans le domaine de l'écrit ++ me semble-t-il

++ en tout cas c'est difficile, pis euh ++

9SA D'accord + et puis selon vous ++ les plus grandes difficultés des élèves allophones, pour entrer en général dans la langue ++ selon vous c'est +++ le plus difficile au début

10MTN Alors + je dirais que ++ pour l'élève qui est +++ du Sri Lanka + c'est lui + pour

lui + que c'est le plus difficile d'entrer dans la langue française ++ tous les autres élèves + c'est des élèves portugais + italiens + euh +++ oui + essentiellement portugais + italiens +++ maintenant + je viens de recevoir à nouveau des élèves albanophones + mais pour eux + c'est +++ c'est encore autre chose ++ mais ceux pour qui c'est le plus difficile ++ c'est les élèves qui viennent du Sri Lanka

11SA Comment expliquez-vous ça

12MTN Ben quand je regarde déjà comment ils écrivent ++ comment est leur écriture ++ ben je peux comprendre ++ quand je les entends parler dans leur langue + les parents ++ ben je peux comprendre que la langue ++ c'est totalement différent ++ ils n'ont pas de points d'accrochage + et moi + je ne peux pas faire des liens entre le français et leur langue ++ parce que c'est totalement différent ++ un petit Portugais + si on lui dit +++ euh +++ tel ou tel mot en français, et bien comment tu dis en portugais ++ ah oui + tu vois + ça ressemble un petit peu, on peut faire +++ on peut créer des liens entre leur langue ++ mais pas avec les enfants qui viennent du Sri Lanka ++ là il n'y a rien + en tout cas moi ++ je n'ai rien trouvé A la question sur le CIF elle répond :

2MTN Alors + c'est très utile + mais c'est ++ comment dire + ici à Renens + c'est difficile à avoir ++ avant + nous avons une classe d'accueil + où les enfants se rendaient tous les matins + sauf le mercredi matin + au primaire +++et cette classe d'accueil a dû être fermée pour ++ faute de quantité d'élèves qui n'était pas assez importante ++et ensuite + on a réorganisé + c'est-à-dire que la maîtresse de mesures compensatoires est à la fois une maîtresse d'appui + et elle reçoit des élèves allophones + et elle fait des groupes + alors + la difficulté ici + c'est que quand on est sur deux sites + on a des élèves allophones sur un site + sur un autre + et on ne peut pas les regrouper pour faire un groupe + il y a tout un problème de déplacement d'élèves + donc ça veut dire que sur le quota des périodes qu'on nous octroie + il faut à chaque fois faire ++ la priorité est donnée aux allophones + ça c'est normal ++ et c'est même très bien + mais ça nous enlève des périodes d'appui ++ le fait qu'on ait deux casquettes ++ est un peu embêtant ++ quant à l'organisation

3SA Ça+ c'est un peu les questions organisationnelles ++ mais on peut profiter sur le fait que vous parliez d'appui + peut-être de me dire quelle est la différence dans l'approche pédagogique et aussi si vous faites l'appui en français ou si vous le faites en CIF ++ en quoi consiste +++ donc pourquoi c'est intéressant + cette structure CIF

4MTN ben disons que ça décharge déjà les maîtresses +++ travailler dans ce style de groupe-là +maintenant euh ++ je n'ai pas très bien compris ce que vous vouliez dire : entre la différence entre l'appui et le CIF

5SA Parce qu'avant+ vous avez dit ++ il n'y avait que l'appui

6MTN Oui

7SA Ça veut dire que dans l'appui aussi ++ le français, il a été travaillé

8MTN Alors + dans l'appui ++ c'est essentiellement la lecture maintenant qu'on travaille ++ et puis on a vite oublié tout ce qui était la structuration + parce qu'on n'avait plus le temps +++ donc on doit tellement appuyer la lecture ici à Renens + que euh ... on ne fait plus que ça + carrément ++ les math ++ on n'en parle pas euh +++ et puis ben

dans le cours CIF ++ euh ben on leur apprend ben à parler ++ déjà ++ parce que le langage oral + tant qu'ils ne l'ont pas + ben ils ne peuvent pas entrer dans le domaine de l'écrit ++ me semble-t-il

++ en tout cas c'est difficile, pis euh ++

9SA D'accord + et puis selon vous ++ les plus grandes difficultés des élèves allophones, pour entrer en général dans la langue ++ selon vous c'est +++ le plus difficile au début

10MTN Alors + je dirais que ++ pour l'élève qui est +++ du Sri Lanka + c'est lui + pour lui + que c'est le plus difficile d'entrer dans la langue française ++ tous les autres élèves + c'est des élèves portugais + italiens + euh +++ oui + essentiellement portugais + italiens +++ maintenant + je viens de recevoir à nouveau des élèves albanophones + mais pour eux + c'est +++ c'est encore autre chose ++ mais ceux pour qui c'est le plus difficile ++ c'est les élèves qui viennent du Sri Lanka

11SA Comment expliquez-vous ça

12MTN Ben quand je regarde déjà comment ils écrivent ++ comment est leur écriture ++ ben je peux comprendre ++ quand je les entends parler dans leur langue + les parents ++ ben je peux comprendre que la langue ++ c'est totalement différent ++ ils n'ont pas de points d'accrochage + et moi + je ne peux pas faire des liens entre le français et leur langue ++ parce que c'est totalement différent ++ un petit Portugais + si on lui dit +++ euh +++ tel ou tel mot en français, et bien comment tu dis en portugais ++ ah oui + tu vois + ça ressemble un petit peu, on peut faire +++ on peut créer des liens entre leur langue ++ mais pas avec les enfants qui viennent du Sri Lanka ++ là il n'y a rien + en tout cas moi ++ je n'ai rien trouvé

13SA D'accord ++ et puis la démarche pédagogique du CIF + est-ce que vous arrivez juste à résumer en quelques mots ++ donc + quelles sont les priorités ++ par compétences ++ auxquelles vous donnez le plus d'importance

14MTN Alors, la priorité + moi je commence toujours par tout ce qui est autour de l'enfant, c'est-à-dire tout +++ ben dans l'école + hein + j'entends bien ...

...j'ai renoncé à commencer par la famille + parce que je me suis trouvée parfois confrontée +++ dans des situations familiales un peu problématiques +++ les enfants qui viennent ++ qui n'ont pas connu leur père + ou bien qui n'ont pas leur père ici ++ qui ne sont venus qu'avec leur mère + enfin j'ai complètement mis de côté la situation familiale.

J'apprends à connaître les enfants + et ensuite je pose des questions sur la famille. Par contre + je commence par tout ce qui est scolaire ++ ce qu'ils auront utilisé toute la journée avec leur maîtresse + dont ils ont besoin de parler + savoir ce que c'est qu'un crayon + une gomme + la colle + est basique +++ ensuite ++ ben je continue par tout ce qui est +++ le corps ++ les vêtements + la nourriture + et puis petit à petit + ben j'élargis les thèmes

Mais euh+++ par exemple par rapport à Al. et D. ++ j'ai vu que j'ai fait totalement différemment et pour chaque enfant ++ ça change ++ je ne peux +++ je n'ai pas un canevas type ++ j'avais ++ je n'ai plus +++ c'est-à-dire que par exemple Al. et D., ils m'ont apporté des choses de la maison ++ ils m'ont apporté des liens qu'ils ont créés avec leur

classe + et j'utilise ces liens-là ++ ce qu'ils ont fait avec vous + j'ai pu discuter ++ j'ai utilisé ce qu'ils m'ont apporté ++ alors + c'est vrai que +++ il n'y a pas de structure + c'est un petit peu +++ euh comme ça ++ ils amènent + je prends et je donne ++ mais il n'y a pas de +++ ce n'est pas aussi structurel que ce que j'ai fait il y a peut-être dix ans en arrière + où vraiment je restais dans mes thèmes et je continuais +++ là + je me laisse carrément aller + ils amènent + c'est clair que c'était passionnant avec eux ++ parce que eux ++ ils amènent ++ il y a des enfants + ils n'amènent rien ++ il y a des enfants qui attendent de bien parler le français pour le parler +++ euh pour s'exprimer ++ ils écoutent + ils écoutent + et ensuite ils sortent + tandis que eux + ils essayent ++ en tout cas le petit, oui + alors c'est très différent + en fait + ce qui est intéressant + c'est de voir un petit peu comment ils sont + et puis de faire avec mais cette année + c'est la première fois où il n'y a pas ++ je n'ai pas de structure + du tout

15SA Mais vous êtes à l'aise avec ça ou

16MTN Alors ++ quand ils sont là + oui + je suis très à l'aise + mais c'est facile + parce qu'ils sont seuls + ou bien ils sont deux avec moi +++ c'est différent quand j'ai un groupe où il y a quatre à cinq élèves ++ l'approche est différente ++ là + c'est plus structuré + je pense + il y a un fil ++ tandis qu'ici + je peux me permettre +++ me semble-t-il hein

17SA D'accord ++ comme on parle de ces structures et un peu du fil rouge + est-ce que vous ++ vous enseignez à partir de documents ++ des outils proposés en français langue étrangère ++ français langue seconde ou français langue maternelle ++ c'est-à-dire avec les objectifs qu'ils ont dans la classe en français

18MTN alors + je vais être très honnête ++ je ne vais pas regarder les documents du PEV + je travaille *feeling* ++ alors c'est vrai que je ne fais pas d'évaluation + je ne vais pas regarder ce qu'on leur demande +++ j'ai déjà lu + si vous voulez + mais ce n'est pas mon fil rouge

19SA Vous parlez du PEV+ français langue maternelle ou du PEV français langue seconde

20MTN Français langue seconde.

21SA Ah d'accord ++ vous vous adaptez d'abord aux besoins des élèves+ avant de +++ avant de + oui ++ d'accord ++ et puis vous utilisez des méthodes français langue étrangère ou pas du tout +

22MTN Euh ++ hum +++ est-ce qu'elles sont répertoriées + celles que j'utilise je ne sais même pas++ non ++ j'utilise des choses que j'ai eues + ben qu'on s'est +++ dans le groupe de mesures compensatoires qu'on s'est repassées ++ qui viennent de Genève – parce qu'on a commencé avec ça + parce qu'on a commencé avec rien du tout hein – voilà + et puis on est allé piquer à gauche + à droite des +++ des idées + quoi + et puis on essaie on se refille des trucs

23SA Et vous dites que vous ne connaissez même pas la liste qui est mise à disposition par le Département

24MTN Non ++ je l'ai découverte ++ je l'ai découverte il y a une année ++ j'ai découvert ben Hélico dans les éditions Héli + et puis on essaie de piquer des élé ++ des

idées là-dedans +quoi

25SA O.K. merci beaucoup + je ne sais pas si vous avez envie encore de dire quelque chose par rapport à D. et Al. comme on est à la fin de l'année scolaire + comment ça a été pour vous

26MTN Et ben ++ j'ai été un petit peu décontenancée + parce qu'en fait + vous êtes intervenue + et puis ++ comment dire ++ euh ++ je ne sais pas comment je vais redémarrer l'année prochaine. Parce qu'ils ont certainement fait un tas de choses avec vous + mais c'est resté avec vous + et puis ils sont restés avec moi + alors effectivement + ils n'ont pas beaucoup créé de liens + entre vous +++ en tout cas ils ne m'ont pas beaucoup raconté + j'ai dû poser des questions et tout ++ et puis ils disaient ++ avec Madame S. et puis après +++ voilà + alors + ils n'ont pas beaucoup créé de liens + peut-être que ça viendra plus tard + je ne sais pas

27SA Peut-être que c'est à nous aussi de le faire tout à l'heure + c'est justement de discuter là-dessus + si on en a l'occasion

Transcription 5 Enseignante d'Al. C-M.J.

A la question de la nature et l'utilité du CIF l'enseignante répond :

C.M.J. Alors ben je pense que c'est une bonne chose parce qu'on accélère le processus d'apprentissage de l'enfant euh ++par rapport à Al. qui est quand même euh ++ un ++ un enfant pour qui ça a été dur d'entrer dans la langue et tout + c'était une bonne chose qu'il puisse être dans un petit groupe + parce que dans le grand groupe + là euh +++ y a vingt-quatre élèves + pour rentrer véritablement dans le français + c'était pénible pour lui pénible aussi pour ses copains ++ donc c'est vrai que ces structures CIF permettent à l'enfant de tout de suite faire des progrès + et puis que ça valorise les progrès

A.S. Lui + ça ne le dérangeait pas ++ en fait ++ de sortir ++ il s'est vite habitué à ++ s'absenter ou

C.M.J. Alors + c'était devenu un +++ un moment sympa pour lui + parce que +++ il était seul ou alors ils étaient deux avec la maîtresse pour le CIF + et là + il a plus vite lié des contacts avec la maîtresse ++ euh ++ il a plus vite aussi osé aussi parler de certaines choses avec la maîtresse ++ avec moi + il avait peur de se tromper peur du regard des autres

A.S. Et puis selon vous, quelles sont les plus grandes difficultés des élèves allophones comme ça, quand ils entrent dans la langue française ++ Après + vous pouvez illustrer avec les difficultés d'Al

C.M.J. Mmmm ...

AS. Qu'est-ce qui est le plus difficile pour eux ++ j'ai vu que vous avez d'autres élèves aussi dont la langue maternelle n'est pas le français

C.M.J. Ouais ++ sauf que dans +++ dans ma classe + ils sont arrivés partiellement francophones + donc euh +++ c'était plus simple aussi pour eux de +++ de se familiariser

avec +++ avec le français ++ dans le cas de quelqu'un qui est complètement allophone et qui arrive +++ je pense que les difficultés ++ c'est des difficultés d'ordre +++ déjà phonétique + qu'y a certains sons qu'ils ne connaissent pas + euh +++ là + par rapport à Al. par exemple + lui qui savait lire dans sa langue + quand il essayait de lire en français au tout début + c'était difficile + parce que les sons ++ il ne les connaissait pas ++ c'était un trop grand décalage ++ et puis euh ++ ça dépend tellement des familles ++ la difficulté des enfants ++ si le +++ si les enfants sont plusieurs en famille et qu'ils peuvent parler avec un des deux en français ++ l'enfant va rentrer plus vite dans la langue française et avoir envie de communiquer ++ mais par contre + si à la maison + ils parlent toujours la langue de leur pays + s'il est immergé dans le français qu'à l'école + là + les difficultés seront énormes + pour rentrer dans la langue

A.S. Et vous avez trouvé qu'il a pu faire une progression + on voit la progression dans sa lecture ou

C.M.J. Oui, parce qu'il y a des mots qu'il n'arrivait pas du tout à lire ++ enfin + il les lisait + mais il prononçait toutes les lettres ou y avait des choses un peu spéciales ++ tandis que là ++ maintenant + il est capable de lire certains mots + de les reconnaître ++ de nous expliquer ce que c'est +++ il a pas une lecture + je veux dire fluide, mais il faut qu'il +++ il faut qu'il puisse s'entraîner aussi ++ et puis ben moi + ce que j'ai fait + j'ai fait surtout euh +++ du vocabulaire avec lui+ du lexique plutôt

A.S. Ah voilà ++ c'est un peu ma question ++ quelles sont vos priorités quand vous travaillez avec des élèves allophones

C.M.J. Alors moi ++ j'ai pris en priorité tout ce qui était oral ++ langage oral qu'il puisse le plus vite possible communiquer avec ses camarades ou avec moi, sans devoir toujours passer soit par un élève qui pourrait interpréter dans la langue ++ et ouais + qu'il puisse vraiment faire le plus vite possible euh +++ des phrases + le plus vite possible faire deux + trois petits jeux qui l'amènent à parler en français et qu'il puisse faire partie de la classe

A.S. Et ça + la progression en oral ++ est-ce que ça lui a permis un peu d'aller plus vers les copains ++ parce qu'au début + c'était quelque chose de très difficile +++ je me rappelle

C.M.J. Oui + c'était très très dur ++ mais là + comme maintenant il commence à parler ++ moi ++ je l'envoie un peu aussi vers ses camarades pour que +++ euh ++ pour qu'il puisse euh ++ aussi un petit peu leur poser la question + pas seulement à moi + pour qu'il puisse parler avec et puis maintenant + il essaie de jouer avec certains de ses camarades + que ce soit à la récré au en classe+dans les jeux de société + il essaie de jouer

A.S. Ah d'accord ++ vous avez observé quand même un changement là

C.M.J. Oui + oui ++bon ++ il reste quand même passablement seul ++ moi + je pense qu'il avait aussi l'habitude d'être tout seul + de travailler seul ++ tandis que là ++ ben les élèves en Suisse ++ ils ont l'habitude aussi de travailler en groupe Donc euh +++là + pour lui + c'était un petit peu plus pénible de se mettre dans un groupe pour travailler

A.S. Et puis une dernière question +++ est-ce que vous pensez que pour ce type d'élève ++ il faudrait partir des moyens plutôt que vous utilisez pour le français langue maternelle + comme pour les autres élèves ou qu'il faudrait enseigner le français langue étrangère d'abord +++le français langue seconde + par rapport au PEV du français + langue seconde

C.M.J. Disons que ça dépend à quel âge et à quel moment il arrive dans la classe ++ un enfant ++ plus il arrivera tard + tard dans l'année scolaire ++ plus ce sera difficile ++ c'est comme un enfant qui arrive euh ++ qui arriverait en deuxième ou en troisième-quatrième + ça va être beaucoup plus pénible de ++ de coller avec les objectifs du PEV ++ un enfant qui arrive en enfantine ou en première année primaire, on peut jongler entre les +++le français langue seconde et les phonèmes ++ parce que on travaille de manière phonémique avec le reste de la classe ++ donc l'enfant peut aussi être intégré à ça ++tandis qu'en deuxième année+ euh +++quand Al. est arrivé ++nous + on était dans la structure de la phrase ++dans la conjugaison ++ dans la grammaire ++ vraiment des choses très pointues où lui + il ne pouvait pas du tout coller à cette réalité-là ++ donc moi + j'ai dû rech++ reprendre d'autres choses + j'ai été à Globlivres prendre un lexique + j'ai pris des ++des ++ du matériel CIF aussi + puis j'ai fait +++ j'ai créé plein de choses par rapport à +++à lui + aussi ++ à ce que lui ++ il amenait + ce que lui + il voulait me dire aussi et hop ++ je rebondissais sur ce qu'il amenait ++ mais++ mais c'est vrai que si on n'est pas +++pas d'accord de tout d'un coup changer complètement ce qu'on a ++ce qu'on est en train de faire pour faire de l'individuel+ ça ne va pas aller + qu'on utilise n'importe quelle méthode + en fait

A.S. Voilà ++ ça signifie s'adapter et puis différencier

C.M.J. Ouais ++ moi + je pense que c'est tellement par rapport à l'enfant + Si l'enfant a déjà un lexique dans sa langue qui est conséquent + ça va être plus simple de faire la bascule + parce qu'il va connaître certains mots + + tandis que + si déjà il a un lexique pauvre dans sa +++ dans sa langue + ça va être très difficile de l'amener à parler en français

A.S. Et votre impression – parce qu'on ne parle pas l'albanais – par rapport à ses connaissances en langue maternelle + il s'appuie ++ vous avez l'impression qu'il a une base ou

C.M.J. Je pense qu'il a +++ en tout cas en français + au niveau du lexique + il a une base assez solide + je pense que +++ que du milieu dans lequel il était + il y avait pas mal de ressources + que ce soit +++ mais des ressources extérieures + pas forcément des livres + mais il venait de la campagne + donc il a pu déjà voir par lui-même+ expérimenter certaines choses ++ par rapport à la lecture + ben c'est pas du tout la même méthode d'apprentissage de la lecture + donc euh +++c'est plus l'appris par cœur, donc lui ++ il est très fort pour tout ce qui est appris par cœur +++ où il y a un problème ++ c'est au niveau du raisonnement + au niveau de la logique + où il faut vraiment stimuler énormément ça + parce que il ne va pas y arriver ++ s'il lit des choses + pis que il arrive à comprendre tous les mots pris séparément ++ il va falloir lui dire +++ mais essaie de lire toute la phrase ++ pour qu'il puisse déduire le sens complet de la phrase + donc il faut vraiment l'amener à raisonner + mais je pense qu'il avait quand même pas mal de bases

A.S. D'accord + O.K. et bien merci bien ++j e ne sais pas ce que vous + vous avez envie de rajouter encore quelque chose par rapport à cette petite expérience qu'on a faite ensemble

J. M. J Mais+disons que c'est intéressant de voir aussi d'autres personnes travailler avec des +++ avec nos élèves+ parce que nous, on les côtoie dans un grand groupe + là + de les prendre en petits groupes + c'est aussi intéressant de voir ++ le retour de l'enfant, quand il vient en classe + ce qu'il explique + comment euh +++ comment il a vécu la chose aussi et puis + ben je pense que ça lui a permis aussi d'un petit peu ben +++parler + parce que il est un peu à se renfermer sur lui-même quand même + ces petits moments +++ en plus+ qu'il avait avec vous + ça lui a permis de ++ de peut-être un petit peu utiliser ce qu'il savait en français.

Transcription 7 Enseignante de D. D.C.

Voici ce que l'enseignante de D. répond à la première question de l'utilité du CIF .

D.C. Le CIF au CIN ++ moi+ je trouve que c'est indispensable surtout dans l'environnement où on est + Avec le nombre d'étrangers qu'on a+ si ils n'ont pas de CIF+ ils n'arrivent pas à rentrer en première année+ ils seraient complètement perdus

A.S. Et comment vous voyez cette structure ++ par rapport à ce que vous faites dans la classe régulière+ qu'est-ce qui est nécessaire de faire avec des élèves + quelles sont leurs difficultés au départ +

D.C. Le vocabulaire + apprendre vraiment le plus de mots possible pour qu'ils puissent s'exprimer ++ parce qu'autrement + ils sont bloqués + pis ++pis c'est difficile pour eux

A.S. Et selon vous + quelles sont d'autres difficultés pour les élèves + à la fin + quand ils arrivent à l'école ++ vous + j'ai vu que vous, dans votre classe, vous en avez plusieurs, est-ce que vous avez observé un peu le même type de difficultés + le lexique + le vocabulaire, ou d'autres choses aussi

D.C. Ben c'est ++ c'est lié ++ euh ++ du moment qu'ils n'arrivent pas à s'exprimer + c'est clair qu'avec les ++ les copains +c'est difficile + la relation avec les autres euh + est difficile pour eux, ça c'est + les premières semaines + elles sont dures pour euh + pour ces enfants-là.

A.S. Et comment vous faites + dans la classe régulière

D.C. On montre beaucoup on montre beaucoup ce qu'il faut faire avec les doigts et + d'eux-mêmes ils regardent ce que font les autres enfants + donc ils arrivent à + à se débrouiller par imitation.

A.S. Et puis + par rapport à une approche pédagogique + vu que vous devez + ben vous n'avez pas un plan d'étude avec les petits + il n'y a pas encore de l'écriture + euh + vous pensez qu'il faut aborder différemment ou travailler de la même manière avec les élèves allophones que avec les autres enfants dans la classe + toujours au CIN

D.C. Moi + ce que je fais avec les + ben avec D. + depuis qu'il est arrivé, c'est la +

plus ou moins la même chose, pour qu'il + il ++ c'est clair qu'il y a des ... des exercices que je ne peux pas lui demander, vu qu'il ne comprend pas le français, mais on essaie de suivre ensemble euh ++ les mêmes thèmes, les + les ++ les exercices qu'on peut montrer, il les fait aussi et puis euh + après, c'est vrai qu'on fait ++ on fait plus de vocabulaire avec lui qu'avec les autres + et avec ++ enfin, en groupe + il y a un groupe avec qui je veux faire du vocabulaire + et puis il y en a des autres qui parlent très bien le français, je ne vais pas en faire + donc on adapte selon les enfants

A.S. Vous faites un peu de la pédagogie différenciée, par rapport aux besoins de chacun + et puis + comment vous avez observé D. + ben là + depuis son arrivée + ben là + c'est un peu la fin, est-ce que vous pouvez me décrire un peu cette progression

D.C. D.+ il s'est vite intégré dans la classe + il a vite essayé de prendre contact avec les autres + c'était un peu + un petit peu violent au début + il + physiquement, mais il s'est vite euh + il a vite compris le fonctionnement et pis il s'est adapté à ce qu'on fait ++ et pis maintenant + il parle + il vient me raconter plein de choses + il a pas tous les mots qu'il aimerait, mais i's'débrouille + il + avant + il montrait beaucoup + maintenant + il réfléchit euh + à trouver le mot qu'il a envie de dire + et pis il vient me raconter plein de choses + (Rire) il ne s'arrête plus

A.S. En tout cas, vous êtes optimiste pour sa suite ?

D.C. Oui++Oui+ oui+ très optimiste++Oui+ il a besoin d'aide encore pour le français, mais euh il a envie d'apprendre, il essaie, il a pas peur de se tromper et donc euh c'est un plus pour lui

A.S. Qu'est-ce qu'il lui faut maintenant, selon vous + quand vous me dites : il a besoin de l'aide ++ qu'est-ce qu'il faut travailler

D.C. Ben toujours le vocabulaire+ de toute façon, parce qu'il + ce matin, il essayait de m'expliquer ce qu'un copain a fait, mais + (rire) il lui manquait les mots +après+ la phrase+ il comprend la structure de la phrase déjà, donc il + du moment qu'il a les mots+ il va réussir à faire la phrase + euh c'est surtout ça ! Pour lui

A.S. Vous pensez qu'il a compris la structure de la phrase

D.C. Ben il a + + il a ++ oui, il arrive, avec le peu de mots qu'il a, il arrive à faire euh ... plus ou moins une phrase, oui.

A.S. D'accord++ est-ce que vous++ vous souhaitez dire encore quelque chose+par rapport à ce travail avec D. ou par rapport à la thématique des élèves allophones+ parce que vous en avez plusieurs, vous, comme enseignante+ est-ce que vous avez quelque chose à dire là-dessus

D.C. Euh + moi, j'ai fait plusieurs ++ plusieurs classes : des classes où il y avait ++ pas que des Suisses, mais presque+ et puis là+ me retrouver avec beaucoup d'étrangers+c'est vrai que ça++ ça m'a changé+mais c'est + su+ c'est su+ vraiment super aussi de travailler avec eux+ c'est pas le même travail+ mais c'est + on s'adapte+ et puis c'est tout aussi agréable et pis enrichissant ++ parce qu'on voit, au début, ils savent deux mots+ et puis après i' peuvent nous ++ nous parler pendant une heure+ donc c'est + c'est vraiment chouette.

A.S. Vous arrivez à m'expliquer+++ quand vous dites ++ c'est pas le même travail ++ en quoi il est différent

D.C. du moment que les enfants, ils comprennent le français, on peut leur demander un peu plus de choses ++ euh ++ mmm ++ par exemple euh ++ faire un dessin dicté, ça c'est ... D., il arrive pas à le faire maintenant, parce que il ++ peut-être un tout simple, mais euh + euh + avec les enfants qui parlent français+ on peut leur dire + ben tu dessines un arbre au milieu de la feuille et avec un oiseau sur une branche+ enfin des choses comme ça+que avec les non francophones, ça on pourrait pas faire+par exemple

A.S. Alors+ vous faites quoi, à la place+quand ++ (inaudible)

D.C. Ben on va ++ justement, travailler plus le vocabulaire et pis regarder les images+pis dire qu'est-ce que c'est et puis ++ petit à petit euh ++ au lieu de faire tout un dessin complet+ ben de ++ d'abord dessiner un oiseau+ pis après une branche+ pis après un oiseau sur une branche+tout petit à petit.++ tandis qu'avec les classes où ils parlaient déjà le français+ on allait directement vers le dessin++ là c'est + ouais c'est une

A.S. Et puis j'ai vu que vous avez aussi accroché les drapeaux+ vous travaillez leur appartenance+ leur culture d'origine euh + et pourquoi

D.C. Alors non, on travaille pas + pas ça+ on a fait les drapeaux parce qu'on a eu un spectacle+ « Le Tour du Monde en huitante jours »+ donc on a regardé le + le voyage qu'il y a dans l'histoire, par où est-ce que le personnage+il a passé ++ donc on a + juste vu les pays et puis le drapeau qui allait avec le pays ++ et puis avec ça+ on a aussi vu les pays des enfants+ de quels pays est-ce qu'ils venaient et le drapeau qui allait avec+ mais on n'a pas été plus loin

A.S. Et eux, ils sont impliqués ou ++ ça a des impacts ou ++ ce type de travail Et qu'est-ce que vous avez observé

D.C. Ils adorent+ ils adorent++ parce que ça leur (les) concerne ++du moment qu'on a parlé de leur pays+ou bien maintenant la Coupe du Monde+ avec les pays+ils adorent ça+ils parlent que de ça+des drapeaux ++ quand ils en voient un+ ils disent ++ah ben ça, c'est le Portugal+ ça c'est la Turquie+ça c'est ++ i' sont vraiment à fond là-dedans, parce qu'i' ++ ça les touche+Oui

Enseignante CIF d'Ad. J. J

L'interview est lancée cette fois aussi avec la même question sur le CIF.

J.J. Alors+ la structure de l'établissement dans lequel j'enseigne depuis près de trente ans+ euh est une structure qui a été mise en place+ si je me rappelle bien+ dans les années quatre-vingt-cinq ou quatre-vingt-neuf+ par rapport à l'implication très importante des enfants allophones dans les classes de cette banlieue lausannoise++ je donne les cours intensifs de français depuis euh ++ je crois deux mille, deux mille un ++ j'avais donné aussi ces cours quelques années auparavant++ je pense que la structure qui est mise en place à Renens est tout à fait adéquate+ à savoir que les enfants travaillent en partie dans leur classe+ selon une directive non distribuée officiellement de la Direction pédagogique++ et en partie dans une classe dite la classe spéciale+pour les

cours de CIF++ j'ai eu particulièrement des conditions difficiles dans l'enseignement pour les élèves du CIF dont je m'occupe ++ je m'occupe donc des enfants de quatre+ cinq et six ans ++ j'étais pendant ces années dans le couloir+près des toilettes+ et pour les élèves+ c'était pas très agréable de se trouver dans ces conditions-là++ et j'étais toujours opposée à me déplacer dans un autre collège qui est situé à peu près à ++ deux cents mètres, pour ne pas perdre de temps+ j'étais un peu fixée sur cette perte de temps de transport des élèves, et je me suis rendu compte que le local+ un local propre pour donner les cours intensifs de français est aussi une chose absolument essentielle ++ c'est le lieu où on fait un travail particulier+un travail sur la langue+ un travail sur les arts+ comme c'est le cas pour les enfants dont je m'occupe, et puis je pense que ++ uniquement cibler+ axer sur une action pédagogique dans la classe, pour moi, est quelque chose de trop difficile par rapport aux enfants et à leur distance ++

Alors+ je vais passer à la question no deux +quelles sont+ selon vous, les plus grandes difficultés des élèves pour entrer dans la langue française + Hum ++ alors là+c'est une question où on pourrait (rire)+ si on pouvait la répondre (y répondre) tout de suite+ce serait extraordinaire ++ moi+ je dirais que pour les enfants ++ allophones+je pense qu'en tout cas une des plus grandes difficultés+c'est la confiance ++ la confiance de se dire que ++ euh ++ l'enseignant ne le regarde pas comme quelqu'un qui ne sait pas, mais comme quelqu'un qui a une ++ des compétences en plus que certains camarades qui sont dans la classe++et ça, je pense que si on + on envoie les enfants+ c'est on envoie et puis je dis bien ça, simplement pour + en mettant toute l'importance sur ce cours uniquement et pas sur ce qui se passe aussi dans l'école, qui doit faire un tout entre les cours de français et ce qui se passe dans la classe+ c'est des difficultés pour les élèves, parce qu'ils ne savent pas où se situer+ça+ c'est quelque chose pour moi, qui est primordial. A.S. Comment les abordez-vous ++ Et bien justement++alors+comment je les aborde ++c'est parfait le (rire) ++ il y a un déroulement extraordinaire +Alors, tout d'abord, avec les tout petits, je ne sors jamais directement de la classe++j'essaie de toujours avoir un lien avec les thèmes qui sont abordés dans la classe++même si j'ai ma méthode après, qui est bien ciblée avec euh ... une thématique particulière ++ cette année++ je suis la méthode « Lili, la petite grenouille »+ qui est une méthode que je trouve extraordinaire – mais j'essaie de ... de m'intégrer dans la classe++ je dis ++c'est moi, je m'essaie ++ j'essaie de m'intégrer dans la classe pour que euh ... je passe un peu inaperçue, et puis euh ++ d'essayer de capter comment les enfants sont avec leurs autres camarades ++et puis+ ensuite+ après+je leur présente soit une activité proposée dans la méthodologie+ ou + j'essaie de rentrer en contact et je fais le lien entre ce qu'ils font dans le moment précis où j'arrive et l'activité que je ferai par la suite au cours intensif de français+ pour moi+pour des enfants de cet âge + c'est-à-dire même+ je dirais même des enfants jusqu'à dix ans, puis même des plus grands élèves ++ pour moi+ c'est inutile d'aborder uniquement le lexique sur le plan de la langue+ sur le plan simplement répétitif, apprendre par cœur des mots sans que ça soit intégré dans une situation qui est contextualisée, soit par rapport à une activité qui est faite en classe, et moi, je dirais même que ++ le geste+ euh ++ la créativité, sont deux autres éléments importants dans l'apprentissage de la langue euh ++ j'aborde depuis ++ cinq ans euh ++ cet apprentissage de la langue avec les enfants avec des disciplines+ avec un concept émanant des activités artistiques+ c'est-à-dire que toute activité fait lien avec une activité artistique ++

donc artistique+ si on connaît bien le sens de la discipline artistique+ il y a le côté bien entendu culturel+ je ne dirais pas folklore+ mais il y a toute cette dimension sociale+ethno ++ culturelle qui est derrière+ donc pour moi+c'est important que l'enfant se sente bien au cours de français+ et il ne va pas simplement apprendre une langue qu'il ne sait pas+mais il va donner des choses+ aux autres+ qu'il sait

Euh+ le cinq ++ enseignez ++ non+ le quatre+ j'ai déjà répondu+ concepts+démarches+ je crois que j'ai déjà répondu en partie + et puis le cinq ++ enseignez-vous à partir ++ Alors là+ je trouve extraordinaire+ cette année+ euh ++ de suivre une méthode+ je l'ai dit+euh + bravo aux auteurs+ parce que même si je ne suis pas les activités une à une+ pour avoir quand même une longue expérience dans ce domaine-là, je me rends compte que euh ++ tout est pensé++à savoir que c'est vraiment lié avec les programmes internationaux+ connaissance de l'environnement+ activités artistiques++ activités musicales, activités langagières+tout est conçu dans cette méthode et fait appel euh + à + au vécu de l'élève+ et ça+ je trouve ça extraordinaire +euh + je ne suis pas, par exemple+ les cahiers d'activités+ je trouve des fois un peu rébarbatifs+ euh + c'est surtout la manière dont c'est présenté ++ on dit à chaque fois le numéro de l'exercice+ je comprends bien que c'est pour que l'enseignant puisse se repérer+ mais l'élève n'a peut-être pas besoin d'entendre ça ++et puis deuxième ++ mais alors là, j'aurais peut-être des fois euh ++ mmm ++ quelques remarques par rapport aux méthodologies concernant la ++ les conceptions didactiques+ je pense que euh ++ si l'on vient au cours de français+ c'est ++ c'est en priorité pour se familiariser avec une langue deux, mais c'est aussi pour euh + pour euh + avoir une écoute par rapport à une production orale+ ça+ c'est la première mission, et la deuxième mission une + bien sûr euh + tout le travail de l'entrée dans l'écrit+ et là+ par rapport aux questions qui sont posées+je pense qu'on fait un mélange entre l'expression orale et l'expression écrite+et ça, ça me dérange je ++ par exemple, on dirait « on va où ? »+moi j'essaie de m'appliquer+ euh + et de dire « où vas-tu ? » ou d'avoir une approche plus écrite+ c'est peut-être ++ je ne pense pas que c'est difficile+mais je pense que+en tout cas quand on enregistre quelque chose par rapport à des exercices + au moment où on va quand même vers quelque chose qui est plus écrit, je pense que là + on doit faire absolument euh ++ attention à la syntaxe et à la construction de la langue

A.S. Est-ce que vous pouvez juste me dire comment vous faites lien ++ est-ce que vous faites lien avec le français langue maternelle ++ et tous les moyens qui sont +++ les approches qui se font dans la classe

J.J. Alors +++ oui + c'est un petit peu difficile avec les enfants + pour je dirais les tout petits + parce que pour eux + c'est pas aussi bien euh ++ défini ++ pas leur langue maternelle + mais quand par exemple je leur demande de demander comment on dit bonjour – bon, ça + c'est assez facile + bonjour + ou on arrive et puis moi + ça m'arrive de parler en anglais ou en allemand + donc j'ai cet espèce de réflexe de parler dans une autre langue à un certain moment ++ malheureusement + je ne maîtrise pas le japonais + c'est le cas en ce moment+ j'ai une petite japonaise+ mais euh ++ je ++ j'essaie de ++ de parler ++ de leur ++ de les faire parler dans leur langue maternelle très très souvent ++ mais c'est difficile avec des tout petits ++ par rapport aux moyens utilisés + Eole et tout + je n'utilise pas les moyens Eole +++ le moyen +++ enfin cette approche-là dans les cours

intensifs

A.S. Mais ma question ++ elle se réfère plutôt au français langue maternelle ++ c'est-à-dire les contenus pédagogiques pour les francophones qui sont prévus dans le plan d'étude ++ comment vous faites lien avec le français langue étrangère ++ les démarches pédagogiques qui sont proposées par la méthode Lili par exemple + et les méthodes pédagogiques qui sont proposées par le Plan d'étude vaudois

J.J. Voilà ++ ouais alors pour moi + ce que je trouve extraordinaire+ c'est que dans euh ++ dans ces deux ++ ces deux approches ++ pour moi ++ elles sont tout à fait euh +++ incluses l'une dans l'autre ++ si on regarde l'approche de « Lili la petite grenouille » + on est tout à fait dans une méthode de +++ de français langue maternelle ++ par exemple + à français langue I + par rapport au programme de français hein + on n'a pas du tout euh de +++ du reste, les enfants que j'ai + maintenant dans les cours intensifs de français qui vont passer au cycle I ils lisent presque tous ++ donc je +++ à part deux enfants qui ont des difficultés qui ne sont pas des difficultés liées à la langue uniquement + mais d'autres difficultés spatio-temporelles + les autres enfants lisent ++ pour moi + c'est complètement ++ je ne fais pas de différence ++ je suis vraiment euh ++ je ++ je ++ par contre + je dirais que l'enseignant + il doit être absolument hyper bien informé par rapport au +++ aux approches linguistiques des différentes langues + donc à savoir que par exemple par rapport au rôle des déterminants ++ qui sont ou ne sont pas dans certaines langues ++ par rapport à la construction euh +++ syntaxique du verbe qui viendrait à la fin ++ je pense qu'en allemand + ou des +++ des +++ une construction de phrase + ça veut dire que lorsqu'un enfant nous répond + on devrait être habilité à se dire +++ ah s'il me répond ça, c'est + c'est vrai ++ il est de cette langue maternelle telle et telle + et ça + je pense que ça ++ c'est un travail énorme dans la formation ++je ne dis pas qu'on doit maîtriser toutes les langues ++ mais savoir ++ en tout cas connaître ce programme-là ++ mais pour moi + c'est lié + totalement ++ parce qu'en fait + on part de l'enfant ++ Euh +++ on part de l'enfant et de ses compétences on ne parle pas ++ on ne part pas ++ même si c'est clair qu'il va ++ il y a des choses qu'il ne comprend pas ++ on ne va pas commencer à lire des choses + mais je +++pour moi ++ c'est une même méthode ++ c'est pour parler et communiquer.

A.S. D'accord ++ merci très bien ++ et bien merci beaucoup ++ si vous voulez rajouter quelque chose encore