dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Erika PHILIPPART

Soutenu le : **29 juin 2012**

Pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : sociolinguistique

L'enseignement- apprentissage du français au cycle 1 : le cas particulier des élèves allophones

Mémoire dirigé par :
Emmanuelle GUERIN

JURY :

Emmanuelle Guérin	**Enseignant chercheur en sociolinguistique**
Anne Feunteun	**Enseignant chercheur en sociolinguistique et didactique des langues**

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Sommaire

Introduction 4

1ère Partie : Dans quel contexte enseigne- t- on le Français aux élèves non francophones ? 8

1. Etats des lieux : Dispositifs et textes officiels 8

1. 1. Les textes officiels en France et dans l'Union Européenne 9

1. 2. Les ELCO (Enseignement Langue et Culture d'Origine) 12

1. 3. Les enseignants itinérants : un poste à profil 13

1.4. L'intégration en CLIN et les évaluations de niveau des ENAF 15

2. Qui sont les « locuteurs-enfants » dans les classes ? 20

2.1 Des situations à différencier : ENAF, enfants nés en France dont la langue maternelle n'est pas le français et enfants dont les parents sont francophones. 20

2. 2. « Français scolaire » *vs* français, langue (nécessairement) variable 24

2.3. Quel aménagement et quelle prise en charge pour les élèves allophones de l'école maternelle ? 25

3. Dispositions des élèves de maternelle à l'apprentissage d'une seconde langue 30

2ème Partie 40

1. De l'intérêt d'une pédagogie interculturelle à l'école 40

2. La parole aux acteurs de l'enseignement 45

2.1 Stage en Moyenne section avec des enfants non francophones 45

2.2. Entretien avec la responsable du CASNAV d'Indre et Loire et du Loir et Cher 46

2.3. Stage dans les locaux de Réussite Educative, Joué- les- Tours, ateliers d'expression et de cultures artistiques 48

2.4. Observation de séances d'une enseignante itinérante avec des ENAF .. 49

2.5. Questionnaires adressée à des professeurs des écoles de cycle 1 ayant fréquenté des élèves allophones 50

2.6. Entretien avec une enseignante itinérante : Marie Dominique Heard 51

2.7. Entretien avec madame Véronique Castellotti 52

3. Synthèse et analyse des données collectées 54

3ème partie : Proposition de méthodes et d'outils pour la classe 67

1. La relation avec les familles 67

2. Le rôle de l'enseignant 70

3. Connaître la langue des élèves 73

4. Les ateliers de soutien langage 74

5. L'apprentissage de la langue seconde : quelques méthodes de FLE à utiliser en classe 75

6. La littérature de jeunesse 77

7. Des outils pour la classe 79

8. Cas particuliers d'élèves : Le cas des élèves mutiques 82

Conclusion 84

Glossaire 87

Bibliographie 88

Annexes 91

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Introduction

Aujourd'hui dans les grandes villes, il n'est plus aucune école qui puisse affirmer accueillir une population d'élèves linguistiquement homogène[1], et chaque enseignant, au cours de sa carrière, a 50% de chances de recevoir un élève parlant une langue maternelle autre que le français[2]. Ce qui apparaissait, auparavant, comme une exception est aujourd'hui considéré comme une norme à laquelle l'école doit faire face. En effet, devant ce constat, l'école doit changer, s'adapter et donc repenser la notion d'intégration. On est en droit de se demander quels sont alors les dispositifs mis en place par l'Education Nationale pour l'accueil et l'intégration de ces élèves allophones* à l'heure actuelle ?

Après une première série de recherches sur ce sujet, il est apparu que l'Education Nationale ne fournissait un aménagement d'emploi du temps et un apprentissage spécifique liés aux difficultés de langage, qu'aux enfants considérés comme ENAF*, et ce, à partir du CP uniquement. (On ne considère comme ENAF que les enfants arrivés sur le sol français depuis moins de 18 mois). Mais alors qu'en est- il pour les ENAF de classes de maternelle et qu'en est- il pour les élèves qui ne sont pas ou plus considérés comme des ENAF mais qui, néanmoins, ne maitrisent pas le français ?

Les élèves de maternelle ne bénéficient pas d'un enseignement en FLS*ou de CRI[3], d'une part pour des raisons économiques[4] et parce que, rappelons le, l'école maternelle n'est pas obligatoire. Mais il n'existe pas de classe spécifique pour les ENAF en école maternelle, principalement parce que, l'objectif prioritaire de l'école maternelle est l'apprentissage de la langue et du langage.

C'est à la suite de ces constatations que j'ai souhaité étudier de plus prés le cas des élèves non francophones de cycle 1. La problématique que je souhaite soulever ici et

---

[1] LIETTI, Anna. Pour une éducation bilingue, p.79

[2] ABDALLAH- PREITCELLE, Martine. Vers une pédagogie interculturelle.

[3] Cours de rattrapage intégré, réservé jusqu'à présent aux élèves de Cycle 2 et 3

[4] Entretien avec le CASNAV, le 1er avril 2011.

tenter d'éclairer renvoie d'une part, à la spécificité du français mis en jeu à l'école, et d'autre part, à l'aptitude des enfants allophones à « s'imprégner » de cette langue et les conséquences sur leurs apprentissages par rapport aux enfants francophones.

Partant du constat que le français enseigné à l'école, le « français scolaire »[5], est une variété, normée et standardisée, de la langue française, on peut poser l'hypothèse qu'il n'est pas nécessairement davantage connu et maîtrisé par un certain nombre d'enfants francophones. Autrement dit, il peut être, à des degrés différents, tout aussi « étranger » aux enfants francophones qu'aux enfants non francophones. Est- il alors pertinent dans ce cas de différencier les apprentissages de ces deux catégories d'enfants ? Peut-on ainsi interpréter l'absence de dispositif spécifique au cycle 1 ?

Partant de ces questions, et considérant que le français scolaire peut être une forme de français, relativement étrangère, à tout type d'élèves de cycle 1 et que ces derniers, de surcroît, sont en pleine construction de leur répertoire linguistique dans leur propre langue maternelle, est-il nécessaire de mettre en place un enseignement adapté et des outils didactiques particuliers face à des élèves allophones de petite et moyenne section de maternelle?

Le but de ce travail de recherche est avant tout de venir en aide aux enseignants qui se trouvent confronter, en classe, à l'accueil d'un Elève Nouvellement Arrivé en France (ENAF), qui parle une autre langue que le français. On peut imaginer combien un enseignant qui n'est pas formé à une telle situation peut se trouver désarmé, déstabilisé et parfois impuissant face à cet élève avec lequel il ne peut communiquer. Je souhaite apporter, tout d'abord, quelques informations de base sur l'accueil et la scolarisation des ENAF, en en définissant certains termes (ELCO, CLIN, CRI,…), puis sur les aides possibles ou encore les outils pédagogiques à la disposition des enseignants, afin que ces derniers puissent trouver dans ces pages les réponses à leurs questions.

A la suite de cet état des lieux, il convient de mettre en évidence que le français enseigné à l'école n'est pas « Le Français » mais une variété du français. Dans ce

[5] Selon Bertucci & Corblin, (2004) : « Il n'est plus question de langue nationale mais, d'un sous- ensemble de la langue, circonscrit à un lieu par ses usages : le français scolaire. » C'est la forme de langue enseignée à l'école.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

cas, n'y aurait- il pas finalement trois langues en circulation à l'école, dont une normée, qui serait tout aussi étrangère aux élèves francophones et allophones ?

Enfin, traitant du cycle 1, il conviendra d'analyser le développement de l'enfant dans l'acquisition du langage afin de savoir si le jeune enfant est véritablement plus disposé ou non à l'apprentissage d'une langue seconde ou de langues étrangères. Bien entendu, cette partie traitera de l'élève allophone en général, ne présentant pas de difficulté particulière avec la langue du pays d'accueil, mais il conviendra, néanmoins, de ne pas omettre les cas où l'intégration s'avère difficile voir impossible et les causes de ces possibles échecs. Ainsi, sans développer , au cas par cas, tous les problèmes économiques, sociaux et culturels liés aux difficultés d'intégration des élèves allophones, mais toujours dans le but de donner des clés aux enseignants, il s'agira de collecter et lister différentes méthodes de FLE et outils pédagogiques à mettre en place en classe, mais également, parvenir à trouver des moyens de faire face aux cas particuliers d'élèves allophones, comme les élèves mutiques, par exemple.

Mes propos s'appuient sur un travail de lectures documentaires, sur des entretiens avec le CASNAV* de Tours, avec des enseignantes itinérantes[6], que j'ai également suivies plusieurs jours afin d'assister à des séances menées avec des ENAF, et avec un enseignant chercheur en sciences du langage. Mais ce travail est aussi le résultat d'un travail d'observation de terrain mené dans une classe de moyenne section de maternelle avec un nombre important d'élèves allophones, et au cours d'un stage mené au sein du groupe Réussite éducative[7] de la ville de Joué- les- Tours, ainsi que de l'analyse de questionnaires distribués à des enseignantes en relation avec des élèves non francophones de cycle 1.

L'idée étant de déterminer, après avoir observé des ENAF en classe et recueilli des informations auprès du personnel enseignant à leur sujet, si le contact quotidien avec des enfants français suffit à l'apprentissage du français langue seconde chez les

[6] Le poste d'enseignant itinérant est un poste à profil confié à des enseignants ayant déjà une première expérience en classes ordinaires et souvent titulaires d'un master FLE / FLS/ ou didactique du français.

[7] Nous aurons l'occasion d'en parler ultérieurement.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

enfants allophones de moins de 5 ans et quels outils peut-on développer afin d'améliorer ou de faciliter l'apprentissage du FLS/FLE aujourd'hui, à la fois pour ce type d'élèves mais aussi pour l'enseignant, afin d'accueillir les élèves allophones dans les meilleures conditions.

Suite à mes premières observations, il semble que certains membres de la communauté éducative soutiennent l'idée qu'une immersion quotidienne dans un bain linguistique français permet, en effet, à des enfants non francophones de cycle 1, d'acquérir rapidement la maitrise orale du français en circulation.

Cependant, mes hypothèses de départ font apparaitre l'idée que le français dit « scolaire » n'est pas accessible à tous ces élèves, dès lors qu'il est éloigné des habitudes langagières de la famille. De plus, ce qu'on nomme immersion ne l'est pas totalement dès lors que le cercle familial de l'élève allophone ne maitrise pas la langue du pays d'accueil. Ainsi, il faudrait tenir compte du fait que les élèves allophones ne passent en moyenne que 32 heures par semaines au contact de personnels enseignants français dans le cadre de l'école. Est- ce suffisant pour acquérir une maitrise de la langue française sans bénéficier d'aides extérieures ? Ainsi, il me semble que l'intégration dans une classe dite « ordinaire » ne suffit pas à permettre à l'élève allophone de maitriser totalement le français scolaire et de suivre par la suite une scolarité sans heurt. Reste à confronter cette hypothèse au terrain pour la confirmer ou l'infirmer.

Enfin, dans une dernière partie, l'utilité de la mise en place d'une pédagogie interculturelle sera développée ainsi que quelques pistes et propositions de méthodes d'enseignement du FLE/ FLS, afin d'apporter quelques outils pédagogiques et didactiques aux enseignants.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

1ère Partie : Dans quel contexte enseigne- t- on le Français aux élèves non francophones ?

1. Etats des lieux : Dispositifs et textes officiels

Cette étude sur l'enseignement-apprentissage du français pour les enfants non francophones de maternelle, intervient après l'observation d'une classe de moyenne section de maternelle dans laquelle se trouvait une forte population d'élèves non francophones et/ou nouvellement arrivés. J'ai remarqué, au cours de ce stage, qu'il n'était pas mis en place, au sein des classes, une prise en charge particulière de ces enfants (autre que le temps qui leur était accordé par l'enseignant(e) de la classe). Certains d'entre eux semblaient néanmoins suivre l'essentiel de ce qui leur était enseigné. Pour d'autres, j'ai noté la difficulté qu'ils éprouvaient à devoir communiquer dans une langue qu'ils ne maitrisaient pas et de surcroit lorsqu'ils ne maitrisent déjà pas non plus leur langue maternelle. J'ai donc voulu connaître quels étaient les dispositifs mis en place pour ces élèves, et, à ma grande surprise, les dispositifs officiels ne font référence qu'aux élèves de cycle 2 et de cycle 3.

En voulant approfondir la question, j'ai pris contact avec le CASNAV de Tours et avec l'équipe de Réussite Educative de Joué- les- Tours. J'ai assisté, par le biais de Réussite Educative, à plusieurs ateliers d'expression et stages culturels destinés à favoriser l'usage de la langue française chez des ENAF de 5 à 12 ans, et j'ai également suivi pendant quelques séances une enseignante spécialisée dans l'apprentissage du français aux ENAF. J'ai eu la confirmation que rien n'était mis en place, de façon officielle, par l'Education Nationale, pour les élèves de maternelle. « Il n'existe pas de classe spécifique pour les ENAF en école maternelle dans la mesure où l'un des objectifs prioritaires de l'école à ce niveau est l'apprentissage de la langue et du langage[8]. »

Ainsi, comment les enfants non francophones de cycle 1 perçoivent- ils l'enseignement du français ? De la même façon comment les enseignants de

[8] Site inspection académique

maternelle abordent- ils leur enseignement avec ce type d'élèves, sans formation aucune, ni prise en charge de leurs élèves par des ELCO (Enseignants en Langue et Culture d' Origine) ou enseignants spécialisés en FLS/FLE[9] ?

On pourrait penser que finalement un ENAF de 3 ou 4 ans n'a qu'à attendre son passage en CP pour être pris en charge par l'Education Nationale. Mais cette prise en charge n'est valable que pendant 18 mois à partir de la date d'arrivée en France. Ainsi, les enfants âgés de 3 ou 4 ans à leur arrivée en France, ne bénéficieront donc peut être jamais de cours aménagés et de soutien en FLS/FLE, puisqu'à leur entrée en CP ils ne seront alors plus considérés comme ENAF. Ils doivent donc intégrer le CP avec la même préparation et le même enseignement qu'un élève francophone. On comprend mieux les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que rencontrent certains élèves d'origine étrangère tout au long de leur scolarité.

1. 1. Les textes officiels en France et dans l'Union Européenne

Plusieurs textes officiels français et européens régissent et donnent des directives quant à l'accueil et à l'éducation des élèves allophones :

En France, c'est une circulaire de 1970 qui officialise l'ouverture de la première classe d'initiation (CLIN), qui existait déjà à Paris depuis 1965. Depuis, plusieurs textes de loi régissent ce secteur dans le 1er et le 2nd degré, mais ne concernent les enfants qu'à partir du CP, l'école n'étant pas obligatoire avant et également pour des raisons économiques. Mais alors, qu'en est- il des enfants de maternelle ?

A partir de 1973, des ELCO (enseignements des langues et cultures d'origine) sont mis en place dans le cadre scolaire pour faciliter la réinsertion des enfants de migrants dans leur pays d'origine. Mais les enseignant des ELCO sont souvent eux

[9]Aujourd'hui, les étudiants disposant d'une licence ou d'un master FLE s'orientent peu vers une carrière d'enseignants du premier degré.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

aussi des nouveaux arrivants et ne sont donc pas suffisamment formés pour ce type de métiers ce qui rend leur tâche difficile[10].

En 1976, les CEFISEM (Centres d'information et de Formation pour la scolarisation des enfants de migrants) sont crées et chargés des actions d'animation et de formation des enseignants d'ENA. Ils seront rebaptisés CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage) par la circulaire du 9 octobre 1990, mais leur rôle ne sera définitivement défini que par la circulaire n° 2002-102 du 25/04/2002 comme des centres de ressources, de coopération et de coordination avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école.

Aujourd'hui les CASNAV sont la principale entité de référence en matière d'accueil d'enfants étrangers. Ils font le lien entre écoles, enseignants et Education Nationale. Ils conseillent, renseignent et aident les enseignants en difficultés. Leurs missions[11] sont l'information**,** la formation, la création et la diffusion d'outils pédagogiques auprès des enseignants des 1er et 2nd degrés mais les CASNAV peuvent également toucher des publics plus larges comme les directeurs d'école, les inspecteurs de l'éducation nationale ou bien encore les parents d'élèves, les associations ou les travailleurs sociaux. Enfin, ce sont des pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif et ils ont autorité pour délivrer le DELF* (diplôme d'études en langue française) et ils peuvent également participer aux évaluations des ENA[12] à leur arrivée, en fournissant des fiches d'évaluations types en 15 langues [13] aux enseignants itinérants[14] ou encore en faisant passer eux- mêmes l'évaluation.

Dans un autre texte officiel, celui qui concerne la Directive du Conseil de l'Europe du 6 aout 1977, les états membres s'engagent à organiser « un apprentissage accéléré de la langue du pays d'accueil et à faciliter, si possible, dans le cadre de l'école et en

[10] Nous reparlerons des ELCO plus en détail dans le sous chapitre suivant.

[11] Définies par le BO n°10 du 25 avril 2002 (voir annexes I)

[12] Voir 1.4. Intégration en CLIN et Evaluations de niveau des ENA.

[13] Livret d'évaluation « Passerelle » en 15 langues pour ENA (voir annexes II)

[14] La nature et le rôle des enseignants itinérants sont également définis dans un sous chapitre ultérieur.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

liaison avec le pays d'origine, un enseignement de leur langue maternelle et de leur culture ». Dés 1977, on a donc une proposition qui s'inscrit dans le cadre d'une pédagogie interculturelle[15]. Même si cette directive vise davantage à améliorer les conditions de circulation des travailleurs migrants que l'accueil et l'enseignement de leurs enfants, elle est néanmoins la première étape d'une pédagogie qui intègre le fait que l'enfant se construit au regard de sa langue- culture maternelle.

En reconnaissant l'indispensable utilité des langues et des cultures maternelles à la construction identitaire d'un enfant non francophone, les états donnaient une image et une valeur positives à ces langues étrangères en leur donnant une place légitime dans l'école.

Plus récemment, en mai 2011, le ministère chargé de l'éducation nationale et le Scérén-CNDP ont publié "*Le langage à l'école maternelle*" pour accompagner les enseignants à mettre en œuvre les programmes d'enseignement. Le langage est le premier des apprentissages de l'école maternelle, et la condition de l'acquisition des autres compétences. 8 pages sur les 214[16] qui constituent le livret sont consacrées aux élèves non francophones. On trouve dans ces pages quelques définitions afin d'aider les enseignants à mieux comprendre qui sont ces élèves, et des explications sur les attitudes à avoir envers ces élèves et leurs familles. L'accent est mis sur l'accueil préparé, la valorisation de la culture d'origine et l'apprentissage d'un langage oral rapide et correct[17]. « L'enseignant doit veiller particulièrement à la compréhension sans jamais se priver des moyens non verbaux (gestes, images, etc.), insister sur la prononciation, vérifier encore plus souvent qu'avec les autres enfants l'intégration du lexique ».

Enfin, on trouve aussi quelques circulaires et instructions départementales de rentrée pour l'accueil des ENA. Mais notons que ces dispositifs visant à l'enseignement de la langue maternelle et de la culture d'origine des enfants étrangers ne sont pas nationaux, alors que la France, de tradition Jacobine, a plutôt tendance à ne pas

[15] Le thème de la pédagogie interculturelle est traité en page 41

[16] « Le langage à l'école maternelle ». Scéren. CNDP- CDDP ; 2011. p 96 à 104.

[17] L'important est que l'élève acquière le plus rapidement possible les compétences liées au langage de communication (socialisation) et de scolarisation (comprendre les consignes).

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

décentraliser. Nous pouvons donc nous interroger sur cette position, qui révèle soit, une méconnaissance du terrain, soit, un manque inavoué de volonté d'intégration. Ce constat va-t-il de paire avec le fait que l'Education Nationale revienne en arrière en ce qui concerne la mise en place de certains dispositifs, comme les ELCO ?

1. 2. Les ELCO (Enseignement Langue et Culture d'Origine)

La mise en place des enseignants ELCO provenait, à l'origine, d'accords bilatéraux entre la France, le Maroc, l'Algérie, la Serbie, l'Italie et autres pays qui avaient pour optique de faciliter le retour des immigrés dans leur pays d'origine en leur permettant d'entretenir et de consolider leur langue et culture d'origine. De fait, les ELCO devaient permettre de tisser un lien entre les langues et d'entrer dans une dynamique interculturelle. Mais les enseignants ELCO, tout comme les élèves, étaient, eux aussi, « nouvellement arrivés » car recrutés dans leur pays d'origine pour venir enseigner en France, selon ces mêmes accords. Ces enseignants peu expérimentés peinaient à mettre en place une didactique de l'interculturel[18].

Par la suite, des notes de service ont commencé à stipuler que les ELCO pouvaient être enseignés en dehors des temps scolaires, (et sont d'ailleurs souvent optionnels au collège), ainsi ces cours sont de moins en moins fréquentés.

Aujourd'hui, un récent rapport de l'Inspection Générale n'est pas favorable aux enseignements de langues et cultures d'origine, craignant, par le biais de ces enseignements, une dérive communautaire.

> Il apparaît aujourd'hui urgent de clarifier leur mission (la mission des ELCO) et de les faire évoluer : le rapport de la commission Stasi (réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République) remis au président de la République en décembre 2003 après avoir dénoncé la « logique communautariste » de ces enseignements, recommande la suppression progressive des ELCO au fur et à mesure de leur remplacement par un enseignement de langues vivantes de droit commun.[19]

[18] Voir Bertucci, M.M. « *L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statue et ambigüité des missions* ». Le français aujourd'hui, n°158, 2007, p. 28-38.

[19] PETEK, Gaye. Les ELCO, entre reconnaissance et marginalisation.
Hommes et migrations, nov.-déc. 2004, n° 1252, pp. 45-55.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

En effet, les enseignants ELCO ne maitrisant pas eux mêmes le français, il était difficile de contrôler ce qu'ils enseignaient.

Enseignant J : laissez les enfants parler leur langue ça les met à part quoi//ça renforce les communautarismes//non ce n'est pas bon. (N. AUGER *Elèves nouvellement arrivés en France*, Paris, 2010)

Responsable CASNAV Tours : L'Education Nationale se sentait mal à l'aise avec ces ELCO//ils craignaient une dérive communautaire.

Aux interventions des ELCO dans les collèges, l'Education Nationale a préféré mettre en place des enseignements de nouvelles langues vivantes (LV2), telles que le turc, le portugais ou l'arabe et contrôle ainsi les professeurs qu'elle emploie.

1. 3. Les enseignants itinérants : un poste à profil

A l'école primaire, les enseignants itinérants sont, aujourd'hui et de plus en plus, des enseignants recrutés sur entretien et qui ont un cursus atypique. On souhaite, dorénavant, qu'ils soient titulaires d'un master en didactique du français, en français langue seconde (FLS) ou encore qu'ils aient une expérience dans l'enseignement d'une langue étrangère ou du FLE (français langue étrangère). Cela n'a pas toujours été le cas car les enseignants itinérants étaient, par le passé, employés selon leur barème de notation. Aujourd'hui, les enseignants en poste le sont sur la base du volontariat et recrutés sur entretien. Mais malheureusement, ces enseignants, même triés sur le volet, manquent cruellement de préparation et disent manquer d'une formation spécifique en didactique du FLS/FLE ainsi que d'un contact avec un public étranger. Mais il était rare, jusqu'à maintenant, que les titulaires d'un master FLS/FLE s'orientent vers le CRPE, soit, parce que le salaire n'était pas assez

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

attrayant, ou parce qu'ils souhaitaient poursuivre une carrière en sciences du langage[20].

Ainsi, aujourd'hui, les jeunes diplômés en FLE/ FLS seront prioritairement dirigés sur ces postes, s'ils en font la demande et on assiste donc encore aujourd'hui à une situation paradoxale dans laquelle les enseignants des ENAF, en CLIN et en CRI se trouvent être finalement, eux aussi, des « Nouveaux Arrivants » dans l'Education Nationale ou bien, quelque fois, des vacataires en FLE/FLS.

Les enseignants itinérants se déplacent dans des écoles d'accueil. Les établissements scolaires dits « Ecoles d'accueil » sont désignés par la Commune pour prendre en charge les ENAF ou bien se portent volontaires pour les accueillir. Chaque directeur d'école a, en effet, l'obligation de signaler à la circonscription l'arrivée d'un ENAF dans son établissement, ce qui permet à la collectivité de désigner l'établissement d'accueil en fonction du pourcentage d'ENAF inscrits dans telle ou telle école. De cette façon, les ENAF sont regroupés dans une ou plusieurs écoles ce qui facilitent les déplacements des enseignants itinérants et leur permet de prendre en charge tous les élèves. Mais les réductions de postes touchent aussi les enseignants itinérants et de 4 postes et demi sur le département de l'Indre et Loire en 2010, on est passé à 2 postes et demi à la rentrée de 2011. Cependant, le nombre d'enfants allophones et nouvellement arrivés, reste, quant à lui, le même.

Dans la pratique, en ce qui concerne ce que j'ai pu observer en stage, l'enseignant itinérant vient chercher les élèves dans leur classe, et assurent des séances par petits groupes de 1 à 6 élèves, 1 à 3 heures par semaine en fonction de leur niveau, (1h par semaine pour les cycles II et jusqu'à 3h par semaine pour les CM2 car il faut les préparer à l'entrée en 6éme). Leur travail consiste en une pratique de la langue orale et écrite par le biais principalement de conversations et de constructions de phrases. Le but étant que ces élèves nouvellement arrivés puissent prendre la parole un maximum comme ils n'en ont pas l'occasion dans leur classe. Il s'agit de développer, dans un premier temps, le langage de communication, nécessaire à la

[20] La récente réforme de 2010 et la réévaluation du niveau d'étude des futurs enseignants qui l'accompagne devaient encourager quelques futurs inscrits au CRPE à opter pour un master en FLS ou en FLE. Mais depuis les récentes élections présidentielles, il semblerait que le niveau master demandé depuis 2 ans, soit de nouveau, en discussion.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

socialisation des élèves, puis, le langage de scolarisation, nécessaire à la compréhension des consignes et aux apprentissages, de façon générale. Tous ces dispositifs, rappelons le, ne concernent, encore une fois, que l'école élémentaire, et non la maternelle.

1.4. L'intégration en CLIN et les évaluations de niveau des ENAF

La circulaire du 25 avril 2002, jette les bases d'une politique éducative liée à l'accueil et à l'intégration des ENAF par le biais de la création de « classes d'initiation » (CLIN), à l'école primaire. Les CLIN sont des classes de 15 élèves maximum, regroupés pour un apprentissage de FLS.

L'objectif de la circulaire étant que les ENAF « puissent suivre le plus rapidement possible l'intégralité des enseignements d'une classe de cursus ordinaire. L'intégration intervient d'abord en général dans les cours où la maitrise du français écrit n'est pas fondamentale » (circulaire du 25 avril 2002), soit, en EPS, en musique et en arts visuels. En effet, la double inscription obligatoire mentionnée au paragraphe précédent, permet à l'ENAF d'être inscrit et scolarisé dans sa classe d'âge, en dehors des enseignements en CLIN. Ainsi, il est mis, dès son arrivée, au contact des élèves de sa classe dans le but d'une meilleure intégration. Bien entendu, participer à une séance de français ou d'histoire le mettrait en situation d'échec et d'insécurité. C'est pourquoi, on préfère d'abord, les faire participer à des séances d'art plastiques, de musique ou d'EPS dans un premier temps, car ces activités favorisent l'intégration et permettent aux élèves de mettre en œuvre des compétences qui ne sont pas altérées par la non maitrise du français. D'où l'extrême importance de ces enseignements dans l'intégration et l'adaptation des ENAF.

Cependant, cette double inscription, en CLIN et dans la classe d'âge de l'enfant, n'est pas toujours respectée dans la pratique. En effet, lorsque qu'un ENAF arrive en cours d'année scolaire, il est bien inscrit dans la CLIN mais sa classe de référence n'est pas forcément sa classe d'âge[21]. Il arrive, en effet, qu'un enfant de 9 ans

[21] Voir annexe IX : Entretien avec Marie Dominique Heard : enseignante itinérante à Blois.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

(normalement en CM1) se retrouve inscrit en CP, sous prétexte qu'il ne sait pas lire et écrire en français, ou bien parce que la classe de CM1 compte déjà beaucoup d'élèves et que l'enseignant ne se sent pas capable d'y intégré un ENAF en plus. Cet état de fait conduit à la dévalorisation des capacités et des compétences de l'enfant, qui ne peuvent qu'altérer la suite de la scolarité.

En règle générale, les mesures de soutien mises en place en faveur des ENAF dans le premier degré varient d'un département à l'autre. Il existe d'une façon schématique trois grandes sortes de dispositifs :

- L'accueil des ENAF dans une classe d'initiation (CLIN) pendant une partie de la semaine. Cette solution est mise en œuvre dans le Cher, l'Eure-et-Loir, le Loir-et-Cher et le Loiret.

- La prise en charge quelques heures par semaine dans le cadre de cours de rattrapage intégrés (CRI) assurés par des enseignants itinérants qui se déplacent d'école en école. Cette solution est mise en œuvre en Indre-et-Loire (où les CLIN n'existent pas), mais aussi dans d'autres départements, comme le Loir- et-cher (où l'on trouve à la fois des CLIN et des CRI).

- La prise en charge au sein d'un dispositif alliant stages intensifs, cours de soutien et scolarisation en classe ordinaire. Cette solution est mise en œuvre dans l'Indre.

Les classes d'initiation sont confiées de préférence à des enseignants volontaires. Attribué en tenant compte du barème des enseignants, il y a quelques années, ce poste est aujourd'hui attribué après entretien, aux enseignants ayant exercé au moins 5 ans. Une fois en poste, les enseignants, surtout à leurs débuts dans ces classes spécifiques, font l'objet d'un suivi particulier de la part des équipes de circonscription en liaison étroite avec les équipes des CASNAV. Si les enseignants affectés dans les classes spécifiques ne disposent pas, a priori, des compétences nécessaires à ce type d'enseignement, les recteurs et les directeurs des services départementaux de l'Education Nationale doivent veiller le plus rapidement possible à leur permettre d'acquérir des éléments de formation indispensables et à leur procurer un suivi pédagogique, en s'appuyant sur le savoir-faire des CASNAV en la matière.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Cependant, comme dans tout dispositif, il existe dans celui des CLIN, des inconvénients majeurs. Ainsi, dans son ouvrage, *Des élèves venus d'ailleurs*, Cécile Goï nous dit concernant le fonctionnement de la CLIN, que « son inconvénient majeur réside dans le fait que l'on crée ainsi parfois des classes « ghetto » qui conduisent les élèves à ne pas percevoir l'intérêt de communiquer en français à l'extérieur ». En effet, lorsqu'il existe une communauté importante dans le quartier ou que la CLIN accueille une fratrie, les élèves n'utilisent alors le français que lorsqu'ils s'adressent à l'enseignant. Les progrès en français sont ainsi bien minces. De plus, les enfants de la CLIN, dans la cour, font souvent bloc et sont considérés par les autres élèves comme des marginaux.

C'est la raison pour laquelle, par exemple, la ville de Tours et son CASNAV ne sont pas favorables à la mise en place de CLIN. Il n'y a d'ailleurs pas de CLIN dans la ville de Tours, car on leur préfère les CRI (cours de rattrapage intégré) dispensés par les enseignants itinérants, au titre qu'on apprend mieux auprès de ses pairs[22].

Pour palier cela, le BO du 25 février 2002 incite à une meilleure intégration de ces élèves dès le début de leur scolarisation, avec une double inscription obligatoire : la première, administrative, en classe ordinaire et la seconde, pédagogique, en CLIN. Ainsi, les élèves, inscrits en classe ordinaire avec des enfants de leur âge, perçoivent beaucoup plus l'utilité de progresser en FLS. Ils sont plus motivés, et mieux intégrés, ils se fondent parmi un groupe d'élèves et se sentent ainsi moins « différents ». Mais, comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, cette double inscription, dans la classe d'âge de l'enfant, n'est malheureusement pas systématiquement respectée. Ainsi, n'est- ce pas une forme de marginalisation que de voir un élève de 10 ans dans une classe de CE1 ?

L'intégration en CLIN consiste, dès l'inscription de l'enfant, en des phases d'évaluation basées sur des dispositions européennes. Un enseignant, un COP (conseiller d'orientation psychologue), ou un membre du CASNAV évalue alors les aptitudes de l'élève dans sa langue maternelle ainsi que ses connaissances en mathématique. Le plus souvent ces évaluations sont faites par l'enseignant itinérant, lui- même, à l'aide de supports de son choix, ou élaborés avec l'aide du CASNAV.

[22] Entretien avec la responsable du CASNAV de Tours, Bogda Szotowski.

Les évaluations de la collection Passerelle[23], par exemple, sont rédigées en 15 langues, et le système des QCM permet une correction facile même si on ne maitrise pas du tout la langue de l'élève.

Les évaluations traitent principalement des mathématiques et de la compréhension en lecture dans la langue d'origine, car c'est le niveau en mathématique qui va déterminer l'affectation dans la classe d'âge de l'élève ou le maintien dans le niveau inférieur. Si les compétences en mathématique sont acquises, on considérera que l'élève est au niveau sans prendre en compte sa maitrise du français, qu'il peut, bien évidement ne pas acquérir en une année scolaire, mais dont on suppose une amélioration certaine.

Il existe également des tests pour les enfants NSA (non scolarisé antérieurement), soit parce que la maternelle n'existait pas dans leur pays d'origine ou bien parce que l'enfant provient d'une région trop isolée ou l'on ne scolarise pas les enfants. C'est ce type d'évaluations[24] qu'il serait d'ailleurs possible d'utiliser avec les élèves de maternelle afin d'avoir une première approche de leurs connaissances et un premier contact avec l'enfant. En effet, comme elles ne nécessitent aucune connaissance en lecture ou en écriture mais font appel, par le biais de jeux et de dessins, à la mémorisation, la compréhension de situation, la logique, et aussi à « l'esprit mathématique » de l'enfant, il serait possible de les utiliser avec des Enaf de moyenne et de grande section de maternelle, par exemple. Le Cravie propose également des évaluations pour Enaf en mathématiques[25], mais également en lecture compréhension (réservée, bien entendu aux élèves de l'élémentaire), dans la langue d'origine de l'élève, de la même façon que la collection Passerelle en 15 langues.

Pour les ENAF arrivés en France il y a plus de 18 mois, et qui, par conséquent, ne sont plus considérés comme ENAF, mais comme ENAF 2, ENAF 3 en fonction des années qui se sont écoulées depuis leur arrivée en France, il sera mis en place,

[23] Passerelle en 15 langues : Voir annexe II

[24] Evaluations ENA : Voir Annexes III

[25] Evaluations Enaf par le Cravie : Annexe III

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

comme le suggère les textes officiels, une aide plus individualisée. Ainsi, l'enseignant pourra mettre en place une différenciation pédagogique et didactique, créer des groupes de besoin… Mais là encore, le manque de moyens et/ou les effectifs souvent trop chargés des classes ne permettent pas toujours la mise en place d'ateliers décrochés. Pour certains élèves, peu scolarisés antérieurement, et qui ont, par conséquent, disposé d'un temps insuffisant pour apprendre le français, des difficultés liées à la compréhension du français de scolarisation, des retards en lecture, compréhension et langage oral persistent.

Pour assurer un suivi personnalisé de ces élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de la CLIN et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement de rattachement, quand celui-ci est différent de l'établissement où se trouve la CLIN. Un livret scolaire[26] ou livret personnel de compétences[27] précisément renseigné, et présentant, par exemple, la validation des compétences acquises en français en s'appuyant sur le portfolio des langues réalisé par le conseil de l'Europe, peut constituer un bon support pour la communication entre enseignants afin qu'ils assurent la continuité des apprentissages en prenant en compte les difficultés liées à la langue qui pourraient subsister.

En fait, lorsque les élèves sont considérés comme ENAF, ils sont pris en charge et bénéficient, pour ce qui concernent les élèves de l'élémentaire, de dispositifs leur permettant d'être intégré en CLIN, ou en CRI, d'être suivis par des professionnels compétents, des enseignants spécialisés ou encore de rencontrer des membres du CASNAV. Rappelons, cependant, que tous ces dispositifs ne concernent pas les élèves de maternelle, malgré que certains d'entres eux soient des Enaf également. Alors, qu'en est-il des enfants qui n'ont pas le « statut » ENAF mais qui, néanmoins, ne maitrisent pas pour autant la langue française de scolarisation ? Il existe plusieurs catégories d'enfants allophones qu'il convient de définir afin de poursuivre ma réflexion sur ces élèves.

[26] Un modèle de livret scolaire est disponible sur www.éducasources.éducation.fr

[27] Livret personnel de compétences sur le lien suivant : http://media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_competences_149027.pdf

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

2. Qui sont les « locuteurs-enfants » dans les classes ?

2.1 Des situations à différencier : ENAF, enfants nés en France dont la langue maternelle n'est pas le français et enfants dont les parents sont francophones.

Il y a, en effet, plusieurs catégories d'enfants qui fréquentent les établissements scolaires. Il y a les ENAF, les enfants nés en France de parents étrangers mais aussi ceux nés à l'étranger de parents français, les enfants (nés en France ou non) dont les parents sont francophones et ceux dont les parents ne le sont pas.

Ainsi, afin d'améliorer la compréhension de mon discours et de définir précisément les enfants dont je parle, à savoir les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, j'utiliserai pour la suite de ce travail, le terme d'élèves « allophones », ce qui renvoie précisément « en sociolinguistique et en sociodémographie, à une personne qui, dans un territoire donné, a pour langue maternelle une autre langue que la ou les langues officielles, et qui réside habituellement dans ce territoire »[28] (wikipédia) .

Cependant, ici, l'utilisation du terme ENAF fait référence aux enfants dont le pays d'origine n'est pas la France et qui sont arrivés sur le territoire français depuis moins de 18 mois. Lorsque je parle d'élèves allophones, cette entité regroupe différents types d'élèves, comme nous venons de le voir. Comme nous traitons, ici, d'élèves de cycle 1, scolarisés ou non antérieurement (selon qu'ils sont en TPS, PS, ou MS), dont les parents ne sont pas francophones et qui sont nés ou non en France, nous utiliserons, pour faciliter la compréhension les termes ENAF lorsque nous traiterons d'enfants récemment arrivés et élèves allophones pour tous les autres types d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

Cependant, il est nécessaire d'apporter quelques précisions sur les différents termes utilisés à l'égard des élèves non francophones afin d'aider les enseignants à y voir

[28] Parmi les élèves allophones, tous n'ont cependant pas le même statut dans notre société selon leur pays d'origine et la valeur que l'on donne à leur langue maternelle. Ainsi, un anglais et un Turc n'auront pas le même statut dans la société mais également à l'école. cf. « le marché linguistique » de P. Bourdieu.

plus clair car il n'est pas rare de rencontrer dans la documentation liés à l'accueil des enfants étrangers, sur le site de l'Inspection Académique ou encore dans les documents du CASNAV, tout un tas de sigles et de dénominations dans lesquelles on peut se perdre si ils ne nous ont pas été expliqués auparavant.

Ainsi, on peut trouver le terme de **Primo-arrivant** : Ce terme longtemps utilisé pour désigner le public d'élèves non francophones arrivants en France, est encore utilisé par certaines administrations, notamment en préfecture. Les textes officiels (Education nationale) lui préfèrent maintenant les termes ENAF, ENA et nouvel arrivant / nouveaux arrivants.

Le terme **ENAF** est défini par la Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, comme des « Elèves nouvellement arrivés en France », « pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire ».

Un **ENA**, « Elève nouvellement arrivé », est un élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente, non francophone ou n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire. On comptabilisera également les élèves qui étaient nouveaux arrivants lors de l'année scolaire précédente et qui ont été maintenus dans une structure spécifique. Par définition, les élèves des écoles maternelles ne sont pas concernés. Enquête ministérielle du 25 octobre 2005, Direction de l'évaluation et de la prospective, DEP n° 2005-0545

La notion de **nouvel arrivant** renvoie à un élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente, et non francophone ou n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire. On comptabilisera également les élèves qui, arrivés au cours de la précédente année scolaire, ont été maintenus dans une structure spécifique. Enquête ministérielle du 4 mai 2007, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, DEPP n° 2007-34

On peut également rencontrer le terme **NSA**, « Elèves non scolarisés antérieurement » pour qui la Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 prévoie qu'un « maintien plus long en classe d'initiation, allant jusqu'à une année supplémentaire,

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

peut être envisagé ; un suivi durable et personnalisé s'impose alors si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages. »

Enfin, les termes **ENAF +1, ENAF +2…** désignent ainsi les ENAF qui sont arrivés en France depuis déjà un an ou deux ans.

J'ai choisi, néanmoins, de regrouper ces différents termes en 3 catégories d'élèves, que j'ai précédemment citées : les ENAF, les élèves nés en France de parents étrangers et les élèves francophones. Ces 3 catégories d'enfants cohabitent tous les jours à l'école maternelle, suivent le même cursus scolaire et nous leur fournissons le même enseignement, cependant sommes- nous censés leur enseigner les choses de la même façon ?

Les enfants nés en France de parents étrangers (et dont la langue maternelle n'est pas le français), qui n'ont jamais ou très peu entendu parler le français avant leur première scolarisation se retrouvent, bien souvent, dans la même situation de difficulté d'apprentissage que des ENAF et devraient pouvoir, de fait, bénéficier des même dispositifs que ces derniers. Or, les dispositifs de l'Education Nationale opèrent une distinction entre ces deux catégories d'élèves. A savoir que seuls les enfants nouvellement arrivés en France et inscrits à l'élémentaire, peuvent bénéficier d'un aménagement d'emploi du temps pendant une période de 18 mois, alors qu'il n'est rien proposé aux enfants de parents étrangers car, étant nés en France, ils ne sont pas considérés comme nouveaux arrivants, pourtant ils ne maitrisent pas toujours le français.

Pour ces élèves nouvellement arrivés en France, l'aménagement d'emploi du temps consiste en une prise en charge par groupe de 1 à 6 élèves par un enseignant du 1er degré, recruté sur entretien, à raison de 2 à 3 fois par semaine selon le cycle, les difficultés de l'élève et, bien entendu, le nombre de place.

Mais concernant les élèves nés en France de parents étrangers, qui sont aussi des enfants qui éprouvent de grandes difficultés face à la langue française, il n'existe pas de moyens pour les faire bénéficier des programmes destinés aux ENAF, car ces derniers ne peuvent être considérés comme ENAF. Cependant, si l'on considère que leur langue maternelle est une autre langue que le français, ces enfants sont des allophones et la langue qu'ils entendent parler à l'école peut, dans certains cas, leur

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

sembler complètement étrangère notamment parce qu'en dehors de l'école, le français est parfois totalement absent des échanges sociaux compte tenu du cloisonnement de certains quartiers ou de l'isolement de certaines familles.

Prenons le cas d'un enfant qui entre à l'école à l'âge de 3 ans. Il commence tout juste à parler et/ ou à maitriser la langue de ses parents, à savoir, pour lui, sa langue maternelle. Il va considérer, de fait, le langage parlé à l'école comme une langue seconde et/ou étrangère. Si l'on considère, de plus, que les parents de cet enfant ne maitrisent pas, eux non plus le français et que cet enfant est plongé depuis 3 ans dans un bain linguistique relatif à la langue du pays de ses parents, on conçoit aisément l'angoisse, l'incompréhension et le sentiment « d'isolement linguistique» qu'il peut ressentir à son arrivée à l'école maternelle.

Les enseignants connaissent les parents d'élèves et repèrent les difficultés de ces enfants dès leur première rentrée scolaire. D'où l'importance, lors de l'inscription de l'enfant, et surtout en maternelle, de mettre en place un accueil et une période d'adaptation adéquats. Nous reparlerons de l'accueil de ces élèves, du discours et des gestes à avoir à leur égard dans la 3ème partie.

La troisième catégorie d'enfants que j'ai évoquée, concerne les enfants dont les parents sont francophones. Ces enfants, bien qu'élevés dans un bain linguistique et une culture francophones, ne constituent pas, cependant, une catégorie homogène face aux apprentissages. En effet, ces enfants n'ont pas tous le même rapport à la forme standard du français selon les habitudes langagières en circulation dans les familles. Dans certaines régions de France, par exemple, il se peut que des élèves utilisent des mots issus d'une langue régionale en circulation ou même des mots d'argot. Ainsi, ces derniers, bien que francophones, ne maitrisent et ne comprennent pas forcément le français en circulation à l'école. Rappelons que cette distance par rapport à la langue standard est parfois vécue de la même façon chez les ENAF et les enfants nés en France dont la langue maternelle n'est pas le français. Ainsi, dans bien des cas, ces 3 catégories d'élèves, qui cohabitent dans les classes, sont parfois confrontés à la même difficulté de compréhension et d'expression de la langue dite « normée », celle de l'école. Pourtant, ces enfants se comprennent entre eux, ils parlent donc français, « un » français parmi les différentes formes de variations du français qui existent.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

2. 2. « Français scolaire » *vs* français, langue (nécessairement) variable

Bien que l'on prétende enseigner « La langue française » à l'école et qu'on sous-entende de fait qu'il s'agit d'un objet homogène, elle n'est en fait pas cernable : elle varie selon le lieu où on la parle, selon l'âge des locuteurs, selon leur niveau social, elle varie également selon notre interlocuteur, selon que l'on se situe dans un discours écrit ou parlé…En fait, il y a une infinité d'actualisations de la langue selon le contexte dans lequel on se trouve. Ainsi, les élèves ne parlent pas de la même façon avec leurs amis, leurs parents ou leur enseignant. On peut dès lors affirmer que le français parlé à l'école, que nous appellerons « français scolaire » (selon Bertucci & Corblin, (2004)), n'est qu'une forme de langue parmi d'autres, en circulation à l'école. Elle tend à illustrer le français standard, la « norme », qui est, comme le souligne Arrivé, Gadet, Galmiche (1986 : 424-425) « liée à l'écrit, et spécialement aux œuvres littéraires ». C'est donc cette forme de français que l'on trouve dans les écrits littéraires, dans les journaux, et que l'on enseigne à l'école, car elle permet l'intercompréhension puisque, théoriquement, enseignée à tous les locuteurs francophones. S'il peut arriver que certains oraux préparés (discours publics) s'alignent sur cette norme, elle est principalement actualisée à l'écrit, ce qui la place de fait hors de la portée des enfants avant qu'ils maitrisent suffisamment l'écrit. En cela, le français scolaire n'est pas « Le français » mais une forme d'actualisation du français bien qu'elle soit présentée comme La langue, La norme, niant de fait toutes les autres formes, les plus ordinaires, celles auxquels tous les enfants sont confrontés avant leur entrée à l'école.

On peut dès lors considérer l'apprentissage du « français scolaire » comme l'apprentissage d'une forme de langue inédite pour l'élève francophone[29], le rapprochant alors de l'élève allophone, puisqu'ils se retrouvent finalement face à la même difficulté.

Considérant cela, il est d'autant plus pertinent de se poser la question de l'utilité de la mise en place de méthodes d'apprentissages ou d'un enseignement particuliers du

[29] Ceci pourrait constituer le cadre d'une nouvelle recherche mais je me concentre ici sur les élèves allophones.

français pour les élèves allophones de petite et moyenne section de maternelle, puisque la langue enseignée à l'école leur est peut être tout aussi étrangère qu'aux élèves francophones . Ainsi, on comprend alors qu'il ne soit pas mis en place de dispositif particulier puisqu'alors, il faudrait en faire bénéficier tous les élèves, ce qui au final, ne serait plus d'aucune utilité puisque tous bénéficient déjà du même enseignement.

Considérant cela ce n'est plus la langue étrangère de l'élève allophone qui poserait problème mais bien la langue de scolarisation qui est, peut être, étrangère à tous les élèves. Ainsi il n'y aurait plus pour l'élève allophone, deux langues en circulation (sa langue maternelle et le français) mais bien 3 langues, la sienne, le français de communication, langue quotidienne, appréhendée en dehors de l'école et le français de scolarisation, avec lesquelles on comprend qu'un élève de cycle 1 éprouve des difficultés.

Il est maintenant intéressant d'aller voir plus précisément ce qui est fait actuellement dans les classes de maternelle avec des élèves allophones. Quel type de différenciation y est pratiquée, s'il y en a une ? Et le cas échéant pourquoi ne pas considérer la cohabitation, à l'école, du français de scolarisation et du français de communication comme un problème auquel il faudrait trouver une solution ? Les enseignants ont- ils conscience de cette difficulté ?

2.3. Quel aménagement et quelle prise en charge pour les élèves allophones de l'école maternelle ?

L'apprentissage fondamental en maternelle est la maitrise de la langue, ainsi, toutes sortes d'activités langagières sont dispensées aux élèves de cycle 1. De fait, on considère généralement que ces enseignements suffisent à l'apprentissage et à la maitrise de la langue de scolarisation, tant pour les élèves francophones que pour les élèves nouvellement arrivés. C'est ce qui explique l'absence d'enseignants itinérants au cycle 1.

Cependant, il est avéré que les ENAF de maternelle ont besoin d'une aide individualisée, de temps avec l'enseignant pour des ateliers de langage, car ces

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

derniers, ne maitrisant pas le français de communication, ont plus de difficultés à entrer dans les apprentissages.

Les textes prévoient ainsi que, « sauf cas particuliers, ils (les ENAF de maternelle) n'ont pas besoin de rééducation ou d'activités spécifiques avec des maîtres spécialisés mais il leur faut des petits moments de langage avec le maître ». *Le langage à l'école maternelle*- CNDP- mai 2011.

> « Le maître accorde cinq minutes par jour à un échange particulier avec chaque enfant non francophone de la classe, au cours d'une des activités de la classe. Deux fois par semaine, un atelier particulier d'un quart d'heure permet de revenir, avec un tout petit groupe, sur des apprentissages langagiers spécifiques (échanges sur un livre, relecture avant échanges, jeu sur les syllabes ou les sons, dictée à l'adulte) ou de préparer une activité (compréhension d'une histoire).
>
> Il ne s'agit pas de faire autre chose mais de créer des conditions de renforcement par une relation et un étayage plus « serrés » que dans un groupe plus large. » (*Le langage à l'école maternelle*- CNDP- Mai 2011. p. 99)

D'après les textes, il s'agit de consacrer quelques minutes par jour, voir 2 ateliers d'un quart d'heure par semaine à ces élèves pour les aider dans l'apprentissage de la langue , or, dans la pratique, avec des classes de 25 à 28 élèves, il est rarement possible de consacrer plus de temps à ces élèves. En effet, « Les enfants accaparent énormément le temps et la présence physique de l'enseignant, au détriment de la gestion du groupe classe, jusqu'à ce qu'ils aient des repères spatio-temporels.». [30]

Le manque de temps, les classes surchargées, le nombre important d'élèves aux besoins particuliers dans les classes (ENAF, élèves dont le handicap n'est pas encore décelé, troubles du comportement…), sont principalement les difficultés avancées par les enseignants. Il faut ajouter à cela, le manque de formation spécifique à ce type d'élèves chez les enseignants. Pour palier cela, la présence d'un adulte supplémentaire (de type AVS : auxiliaire de vie scolaire), une réduction du nombre d'élèves dans les classes, une meilleure répartition des élèves aux besoins spécifiques afin qu'ils ne soient pas une dizaine dans la même classe, ou encore, une formation spécifique aux ENAF pour les enseignants, constitueraient, dans l'idéal, des solutions. Or, ceci n'étant pas du ressort des enseignants, quel type d'enseignement est actuellement proposé dans les classes ?

[30] Cf. Annexe VII : Martine Beauvallet, enseignante en petite section de maternelle.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Lorsque le nombre d'élèves dans la classe le permet, l'idéal reste encore que l'enseignant puisse créer des groupes de langage avec les ENAF, afin de les faire parler individuellement. Lorsque l'école accueille un ou deux enfants non francophones, l'acquisition de la langue se fait essentiellement par immersion. On entend par immersion, la fréquentation régulière d'enseignants et d'élèves parlant le français. Il est important d'accorder une attention particulière à l'enfant allophone lors du temps d'accueil, en partageant avec lui des activités ludiques (jeux de rôle, jeux symboliques dans les coins jeux..), en lui proposant au sein d'un petit groupe des jeux de langage, des imagiers et albums, et de manière individuelle des supports auditifs (comptines, chansons, histoires sur baladeurs individuels) et des supports multimédias .

Lorsque l'école accueille un groupe d'enfants allophones, il est indispensable, dans ce cas, de mettre en place un projet d'accueil intégré au projet d'école en repérant les difficultés langagières et linguistiques des enfants[31]. Les activités peuvent se mettre en place périodiquement avec des groupes homogènes d'enfants allophones ou en difficultés langagières (« coup de pouce ») ou des groupes hétérogènes. Dans tous les cas, il faut donner du temps à l'apprentissage.

Cependant, comme énoncé plus haut, cette organisation de la classe est souvent difficile. Aussi, il est quelque fois possible de demander l'aide de l'enseignant(e) itinérant(e), si ce (tte) dernier(e) a un créneau dans son emploi du temps.

Enseignante L : « Il m'est arrivé de prendre quelque fois des élèves de maternelle lorsque qu'il y avait de la place dans le groupe ».

En effet, face au manque de reconnaissance des difficultés liées au langage de certains élèves de maternelle ou parce que les élèves allophones arrivent en cours d'année, ou encore parce qu'ils n'ont pas encore intégré le CP, les enseignants prennent parfois l'initiative de faire appel à l'enseignant(e) itinérant(e) de secteur, afin de lui soumettre le cas de certains élèves. Lorsque ce dernier a une place dans son groupe ou quand il lui semble possible de prendre un élève de plus, il lui arrive donc d'accepter un élève de maternelle, mais uniquement les élèves de Grande Section.

[31] Voir annexe IV : Projet d'accueil intégré (par le Casnav)

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

C'est le cas de Marie- Dominique Heard, enseignante itinérante à Blois, qui a formé, à la rentrée de 2011, un groupe de 6 élèves de Grande Section à l'école maternelle Jules Ferry[32]. Les enseignants, eux- mêmes, peuvent l'appeler pour lui demander si elle a un créneau, mais en règle générale, elle connaît ou a entendu parler des élèves aux besoins spécifiques et peut les prendre en groupe de langage ou en consolidation (s'ils ne sont plus considérés comme ENAF), et si son emploi du temps le permet.

Ce dispositif ne concerne, encore une fois, que les élèves de l'élémentaire, et à titre très particulier, certains élèves de Grande Section, lorsque cela est possible. Cela nous renvoie à ce que s'accordent à dire les textes officiels sur la non- nécessité de dispositifs particuliers, puisque la maternelle a pour principal objectif l'apprentissage du langage. Cependant, dans *Le langage à l'école maternelle*- CNDP- Mai 2011. p. 99, il est dit que les ENAF ont besoin d'un temps d'échange particulier avec le maitre, d'un étayage plus « serré », et d'activités particulières en groupe homogènes et plus restreint, en d'autres termes d'une aide particulière et d'activités occasionnelles plus spécifiques. Alors pourquoi ne pas dispenser ces apprentissages spécifiques par un enseignant « plus spécialisé » également, afin de ne pas alourdir le travail de l'enseignant, qui ne peut, même s'il différencie sa pédagogie, faire du cas par cas ?

A la suite de ce paragraphe, nous en arrivons à la conclusion, d'une part, que seule une immersion totale dans un bain linguistique français suffirait à l'élève allophone de cycle 1 pour s'imprégner de cette langue, c'est ce que nous disent les textes officiels et , d'autre part, que ces élèves allophones ont tout de même besoin d'échanges et de situations de langage plus particulières avec leur enseignant. Alors, on est en droit de se demander si oui ou non, l'élève allophone de cycle 1 a besoin d'aides particulières ou d' ateliers spécifiques en groupe homogène ou dans une relation duelle avec l'enseignant pour apprendre et maitriser la langue de scolarisation ? Pour répondre à cette question et tenter de cerner pleinement toutes les difficultés qui peuvent être liées à cette problématique, il peut être intéressant, maintenant, de se pencher sur certains aspects du développement cognitif des

[32] Cf. Annexe IX : Entretien avec Marie Dominique Heard : enseignante itinérante, Blois (41).

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

enfants, et principalement des dispositions des élèves allophones de maternelle face à l'apprentissage du FLS.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

3. Dispositions des élèves de maternelle à l'apprentissage d'une seconde langue

Pour aborder la problématique soulevée ici, on ne peut faire l'économie du traitement de l'aspect cognitif du problème. Je m'intéresse donc au développement naturel de l'enfant, à ses capacités fonctionnelles, mises en activité lors de l'apprentissage d'une langue.
Les enfants de cycle 1 sont- ils tous égaux face à l'apprentissage d'une nouvelle langue ? Ont-ils tous les mêmes capacités d'assimilation d'une nouvelle langue ? Et surtout qu'en est- il de la langue apprise à l'école ?

Le développement auditif est beaucoup plus rapide que l'acquisition des sons. L'enfant apprend donc à parler beaucoup plus tard qu'il n'apprend à entendre. Cette précocité auditive doit être exploitée dans l'éducation bilingue, à savoir que l'enfant est naturellement disposé à entendre (et donc par la suite à parler) une infinité de langues différentes. Mais ces capacités distinctives décroissent tout aussi naturellement si elles ne sont pas sollicitées. La mise en veille de ces capacités fonctionnelles non sollicitées provoque leur récession mais elle n'est pas irréversible. Ainsi, jusqu'à l'âge de 7 mois environ, un enfant est capable de discriminer différentes constructions syntaxiques et phonologiques se référant à différentes langues étrangères. (C. Hagège, *L'enfant aux deux langues*, 2005). Toutefois, il existe une période critique entre l'âge de 7 mois, où les aptitudes distinctives commencent à décliner, et l'âge de 10 ans, où ce déclin cesse d'être plus ou moins réversible.

« Vers 6/8 mois, perte de la capacité à discriminer les contrastes phonémiques variés pour se limiter à ceux de la langue maternelle ; sensibilité aux règles qui organisent les structures des syllabes (les formes inexistantes dans la langue maternelle provoquent des réactions de surprise). » *Le langage à l'école maternelle*- Scérén-p.108.

Ce seuil critique est bien entendu discuté puisque l'on sait qu'il est toutefois possible d'apprendre une langue étrangère passé l'âge de 10 ans.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Cela nous montre que les enfants de maternelle ne sont pas physiologiquement et fonctionnellement plus disposés à appréhender les langues étrangères que les enfants de primaire. En effet, si l'on considère que c'est avant l'âge de 7 mois qu'un enfant est apte à discriminer les contrastes phonémiques et que passé cet âge, il se limite à ceux de sa langue maternelle, alors on ne peux plus considérer que tous les enfants de maternelle vont apprendre à parler français avec la même aisance. A l'entrée en maternelle, les enfants étant âgés en moyenne de 3 ans, ils sont par définition, en train de perdre leurs aptitudes distinctives. Ainsi, les enfants qui n'ont jamais été mis en contact avec le français avant l'âge de 7 mois, éprouveraient, de fait, une difficulté toute naturelle face à l'apprentissage du français.

Toutefois, tous les spécialistes en la matière ne sont pas du même avis.

> « Pour ce qui est de l'âge des élèves, les données empiriques réfutent, pour l'apprentissage scolaire, l'idée tant répandue selon laquelle les plus jeunes élèves apprendraient plus efficacement que des élèves plus âgés. Si le temps d'apprentissage est maintenu constant, il ne semble pas y avoir de grandes différences dans la vitesse d'acquisition d'une langue étrangère par des débutants d'âges différents. Il apparaît toutefois une tendance chez les débutants plus âgés à apprendre plus rapidement, de sorte que l'avantage d'un début précoce réside en fait dans l'accroissement de la durée totale de l'apprentissage que l'on peut ainsi obtenir. » Candelier, Michel, Blondin, C. *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* 1998.

Ainsi, on n'apprend pas mieux parce que l'on est plus jeune, mais parce que l'on a appris pendant plus longtemps. Ce qui rend caduc le postulat qui est fait sur la non nécessité d'aider les élèves non francophones de maternelle dans l'apprentissage du français, sous prétexte qu'ils apprendraient plus rapidement que leurs aînés une seconde langue.

Pour avoir plus d'information à ce sujet, je me suis entretenue avec une jeune fille d'origine portugaise, arrivée en France à l'âge de 11 ans, sans aucune connaissance de la langue française. Arrivée en 1998, au Mans, elle n'a bénéficié d'aucune prise en charge particulière, d'aucun cours de rattrapage intégré, ni de suivi dans une CLA (car elle était inscrite dans un collège de l'enseignement privé). Elle a intégré une classe de 6ème générale et a fini par maitriser un français lui permettant, à la fois de

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

communiquer et de suivre les apprentissages scolaires. Elle n'a pas passé non plus d'évaluation de niveau et a donc intégré directement sa classe d'âge.

Outre, le choc culturel et le sentiment total d'incompréhension, elle n'en a pas moins réussi à suivre une scolarité tout à fait normale jusqu'à intégré un DEUG de portugais, une licence en sciences de l'éducation et un master MEEFA.

Erika.Philippart : « T'avait- on déjà enseigné une langue étrangère ?
Nadia. Silva : L'anglais de 9 à 11 ans.
Erika.P : Comment penses-tu avoir appris la langue ?
Nadia. S : J'étais dans un bain linguistique complet// tout le temps// c'est pour ça que j'ai appris vite////je travaillais aussi beaucoup à la maison//je faisais des cahiers de vacances//j'allais chercher les mots dans le dictionnaire//et aussi beaucoup de dessins animés//je regardais pleins de dessins animés.
EP : Faisais- tu des traductions dans ta langue maternelle ?
NS : J'ai pensé en portugais pendant 3 ans/ aujourd'hui non// mais je compte encore en portugais.
EP : Comment écrivais- tu les cours qu'on te dictait ?
N.S : //je pense que je faisais comme une transcription phonétique// mais avec le codage en portugais //j'avais des mauvaises notes en dictée//à cause des fautes d'orthographe !
EP : Et la lecture ?
NS : Je lisais le français comme une langue étrangère//avec des sonorités portugaises.
EP : As-tu l'impression de moins bien parler portugais aujourd'hui ou maitrises- tu encore tous les codes de cette langue ?
NS : Oui//j'ai perdu un peu//en lire//écrire et// parler.
EP : Et en français ?
N.S : Je suis plus à l'aise à lire et à écrire en français//soit il fallait que je me centre sur une langue ou une autre.
EP : Tu n'as pas réussi à entretenir les deux ?
N.S : Je trouve que c'est difficile//tu ne peux pas
[…]

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

N.S : Si tu ne pratiques pas parallèlement // tu perds.
EP : Rétrospectivement, tu aurais aimé une prise en charge//ou aller dans une CLA ?
NS : Non, je n'aurais pas aimé//je me considérais déjà comme différente//je ne voulais pas l'être encore plus//culturellement c'est déjà pas facile.
EP : Comment alors// tu pourrais expliquer// la façon dont tu as appris ?
NS : // en fait// tu emmagasines pleins de mots// et d'un seul coup// tu passes de l'autre côté de la barrière.

Cet entretien m'a permis de mettre en évidence qu'à 11 ans, âge critique, d'après certains spécialistes, Nadia a réussie en 3 ans à acquérir les compétences attendues au second degré et à s'approprier la langue de l'école. Elle n'a jamais redoublé, ce qui indique que dès sa première année de scolarisation, elle a su atteindre le niveau attendu en 6 ème. Ainsi les enfants de 10 ans et plus, sont tout aussi disposés à l'apprentissage du FLS. Les difficultés liées à l'âge, sont compensées dès lors que l'on est très motivé pour apprendre une nouvelle langue[33]. Dans le cas présent, l'apprentissage du français était indispensable à la construction d'une vie sociale et scolaire, d'où la motivation inhérente à l'apprentissage.

La langue maternelle est- elle nécessaire à cet apprentissage ou constitue- t- elle un frein ? D'après Nadia, c'est sa langue maternelle qui lui a servi dans un premier temps à pouvoir écrire et se relire (certes dans une grammaire incorrecte mais phonétiquement la reproduction de ce qu'elle entendait). Elle ne pouvait pas se servir de sa langue maternelle pour traduire puisque personne n'était capable de lui traduire les mots en portugais. Par contre, en mathématiques, les nombres sont universels et elle compte encore aujourd'hui en portugais.

Alors, les enfants de 3 à 5 ans, sont-ils ou non plus disposés que leurs aînés à apprendre une nouvelle langue ? Il semblerait qu'ils ne le sont pas particulièrement plus qu'un élève de 10 ans qui serait très motivé. Mon travail va consister à confronter et à analyser les différents points de vue de spécialistes dans ce domaine, afin de tenter de comprendre le fonctionnement cognitif d'un enfant de maternelle

[33] Entretien M-D Heard

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

face aux langues étrangères et plus particulièrement, ici, face au français. Le but étant toujours la recherche d'outils pédagogiques pertinents pour faciliter à la fois l'intégration de l'élève allophone mais aussi le travail de l'enseignant face à ce type d'élèves.

En m'appuyant sur la synthèse réalisée par Marianne Drusch, maître formateur à l'IUFM de Lorraine, lors de l'intervention de Catherine Colnot, en mai 2008 dans le cadre du stage « Construire des outils de langue orale en maternelle », et sur les travaux de Jérôme Bruner (1987) qui mettent en évidence la manière dont les enfants apprennent à parler, je vais tenter d'expliquer comment s'opère l'apprentissage d'une langue seconde chez les élèves allophones de maternelle, en prenant en considération leur développement langagier.

Avant toute chose, il convient, là encore, d'opérer une distinction entre les différents types d'élèves allophones rencontrés en maternelle. Ainsi, on trouve, des enfants dont les parents sont étrangers et parlent tous deux la même langue d'origine, et les enfants dont les parents sont étrangers, de pays non francophones différents, et font le choix de communiquer avec leurs enfants chacun dans leur langue respective. Ainsi, les enfants de cette deuxième catégorie, sont déjà en situation de bilinguisme précoce. Il est donc courant, parmi les élèves allophones, de trouver, à la fois, des élèves monolingues et bilingues. Pour ce qui concerne les élèves de l'élémentaire, il est courant de rencontrer des élèves trilingues en situation d'apprentissage d'une quatrième langue. (J'ai d'ailleurs eu l'occasion de rencontrer un enfant libyen ayant été scolarisé en Italie, puis en Espagne avant de rejoindre la France. Il parlait donc déjà 3 langues, s'appropriait le français avec une rapidité étonnante et n'était pas en peine avec l'apprentissage de l'anglais dispensé dans sa classe de CM2 !)

Dans tous les cas, quelles que soit les origines, la nationalité ou le cadre de vie d'un enfant, le premier acte de la vie de tout être humain, sa première volonté est de chercher à communiquer. Mais comment l'enfant apprend- t- il à parler ?

C'est dans les interactions avec les membres de leurs familles, et notamment lors de dialogues avec leur mère, que les enfants apprennent, tout d'abord, à donner du sens aux messages de leur entourage. C'est dans un premier temps en écoutant et

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

en observant, que les enfants s'emparent des outils de la langue au service de la communication (moyen syntaxique, pragmatique, sémantique, prosodique[34]).

D'un point de vue plus spécifique, tout être humain entre dans le langage par deux actes langagiers fondamentaux et universels, construits initialement par le non verbal, quelle que soit la langue et quelle que soit la culture, puis mis progressivement en mots. Le premier acte langagier est la dénomination, qui consiste à désigner un référent commun avec des stratégies spécifiques aux très jeunes enfants (isoler en montrant ou en regardant...) et à apprendre qu'il porte un nom. Le second acte langagier, la demande, fait comprendre au très jeune enfant que le langage verbal ou non verbal permet de faire agir autrui sur le monde. Ainsi, le développement langagier est le même pour les enfants monolingues ou bilingues. Les actes de langage fondamentaux (nommer, demander puis raconter) sont communs à toutes les langues et les universaux sémantiques (animé/inanimé, expression de la causalité, du temps, de l'espace) également.

Comment s'opère l'apprentissage de la langue seconde chez les élèves allophones ?

Dans le système scolaire, les élèves allophones, sont des enfants à besoins éducatifs particuliers. En apprenant une nouvelle langue, ils entrent dans l'apprentissage d'un nouveau codage linguistique, culturel et social tout en continuant la structuration de leur langue maternelle.

Si l'enfant est en situation de bilinguisme précoce, s'il est socialisé dans deux langues dès sa naissance, les savoirs langagiers se construisent simultanément dans les deux codes linguistiques. Si ce n'est pas le cas, il faut savoir que l'on n'apprend pas à parler deux fois, l'enfant transfère les savoirs langagiers acquis avec sa langue première (maternelle) au moment de l'apprentissage de la langue seconde (ce qui suppose déjà une maitrise du code linguistique de sa langue maternelle). Il lui

[34] En linguistique la prosodie est définie comme l'ensemble des phénomènes dits supra-segmentaux, c'est-à-dire échappant au découpage de la chaîne parlée en phonèmes : en gros l'accent, la quantité et l'intonation. Sur ce terrain, la prosodie est complémentaire de la phonologie.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

reste ensuite à apprendre le code linguistique et les variations culturelles de la langue seconde.

Pour ces enfants, il est important d'essayer de démarquer clairement les deux langues parlées, pour leur éviter la confusion et le mélange entre les deux codes (entre la langue du père et de la mère dans le cas d'enfants bilingues par exemple). Ainsi, en milieu scolaire, d'une part, il convient d'opérer une différenciation en fonction de la situation et des partenaires de communication. Il n'est pas question d'interdire aux enfants l'emploi de leur langue d'origine avec les autres enfants qui la parlent dans l'école, car les ENAF ont besoin de se rassurer et de se sécuriser. En effet, « dire à un enfant de ne pas parler turc en classe, par exemple, revient à lui dire de se taire tout court [35]», et c'est de cette façon que l'on se retrouve avec des élèves mutiques. En revanche, l'enseignant énonce clairement qu'il ne comprend pas l'enfant qui ne lui parle pas en français, pour le rendre conscient de la nécessité d'entrer dans cette langue commune de communication et d'apprentissage.

D'autre part, il appartient aux parents de continuer à enseigner à l'enfant sa langue maternelle, indispensable, sinon à l'apprentissage d'une langue seconde, au moins à la construction de l'identité de l'enfant. A l'école élémentaire, une bonne maitrise de sa langue maternelle peut permettre à l'enfant d'accéder plus facilement à la compréhension d'une deuxième langue.

Lors de ses cours de rattrapage intégré, Mme Heard utilise régulièrement la langue maternelle des enfants, en leur demandant de faire des parallèles, des comparaisons, pour leur faire prendre conscience, par exemple, de la modification des terminaisons des verbes conjugués en français ou du genre d'un nom commun. Ainsi, la maitrise de leur langue maternelle est, sinon indispensable, leur facilite, tout au moins, l'entrée dans la conscience métalinguistique.

Lorsque « les enfants n'ont pas acquis la conscience phonologique dans leur langue maternelle », « toute solution qui pourrait permettre d'engager les enfants dans des activités favorables à cette acquisition dans leur première langue est bienvenue. Les

[35] Entretien M.D Heard

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

parents doivent être incités à dire des comptines, à raconter. » *Le langage à l'école maternelle*- Scérén- CRDP- CNDP. Mai 2011. 214 pages. p. 99

Ainsi, les jeunes enfants ont la possibilité d'acquérir avec facilité plusieurs langues (facilité en terme d'apprentissage phonologique et de conceptualisation s'ils apprennent rapidement à penser en langue seconde sans être obligés de traduire à partir de leur langue première). Par conséquent, nous pouvons faire l'hypothèse qu'un enfant qui maitrise déjà une langue maternelle opèrerait par traductions, par un système de référence dans sa langue maternelle, pour accéder à la compréhension d'une langue seconde. A l'inverse, un enfant qui ne maitrise que partiellement ou faiblement sa langue maternelle, aurait toutes les dispositions nécessaires pour l'apprentissage d'une seconde langue, du fait que, ne maitrisant pas encore totalement les codes et le système de fonctionnement de sa langue première, il pourrait apprendre à penser directement dans sa langue seconde sans avoir à passer par une phase de traduction de sa langue première.

Dans cette hypothèse, les très jeunes enfants, ainsi que les enfants allophones qui maitrisent peu leur langue maternelle, seraient, dans ce cas, les plus disposés à l'apprentissage d'une seconde langue, puisque capable de développer un nouveau codage linguistique tout en continuant la structuration de leur langue maternelle.

L'apprentissage d'une langue seconde sera, cependant, plus ou moins aisé selon l'environnement socioculturel et linguistique de l'enfant. En effet, les stimulations et les interactions pour construire le rapport à la langue sont fondamentales. Si la langue maternelle d'origine est peu structurée, l'apprentissage de la langue seconde sera moins aisé, car l'enfant aura des difficultés à établir des parallèles entre ces deux langues. Enfin, il faut que l'enfant s'autorise symboliquement à acquérir cette nouvelle langue, qu'il ne soit pas mis en situation de conflit de loyauté par rapport à sa langue et culture d'origine.

Ainsi, il a été mis en évidence que la connaissance d'une autre langue, le bilinguisme ou même le plurilinguisme, ne sont pas des freins à l'apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère, à condition que l'enfant ait été mis au contact de cette dernière, soit simultanément avec sa langue première ou bien après avoir appris les codes linguistiques de sa langue maternelle pour pouvoir transférer les savoirs langagiers dans sa langue seconde. Cependant les psychologues

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

behavioristes des années 50 considéraient toute référence à la langue maternelle comme une source dangereuse d'interférences dans l'enseignement d'une langue seconde.

Alors est-ce ou non nécessaire de maitriser sa langue maternelle pour entrer plus aisément dans les apprentissages d'une langue seconde ? Il s'agit, selon Eddy Roulet, d'utiliser la langue maternelle comme support pour apprendre d'autres langues. En effet, la connaissance préalable d'une langue maternelle permet d'établir des comparaisons et de faire des traductions avec la langue seconde. (Eddy Roulet, *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, coll. LAL, Ed. Hatier, 1984, page.20).

Ce qui nous renvoie à la problématique de départ quant aux enfants allophones de maternelle, qui n'ont, pour la plupart, pas encore une maitrise totale de leur langue maternelle puisqu'ils sont en pleine construction de leur répertoire linguistique. Et pourtant, « mieux un enfant aura saisi le système, le fonctionnement et l'emploi de sa langue maternelle, plus facilement il abordera et acquerra une langue seconde ». Eddy Roulet, *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, coll. LAL, Ed. Hatier, 1984, page.19. En effet, Eddy Roulet pense que la maitrise de sa langue maternelle contribue à la compréhension et à l'acquisition de la structure et du fonctionnement d'une langue seconde. Ainsi sans maitrise de leur langue maternelle et sans connaissance préalable de leur langue de scolarisation, les enfants nouvellement arrivés en classe de maternelle seraient- ils donc voués à l'échec ? Non, bien entendu !

Les élèves allophones de cycle 1 ont la capacité d'apprendre simultanément deux langues. L'enfant doit être motivé dans son apprentissage, il doit y trouver un intérêt. Dans la plupart des cas, l'intérêt principal est la communication, l'objectif de chaque enfant est la socialisation. Faire parti d'un groupe nécessite de communiquer avec ses membres. En cela, l'enfant trouve rapidement la motivation pour communiquer, dans un premier temps, avec sa famille et ses proches, puis dans un second temps, avec ses camarades de classe et son enseignant. Mais outre l'objectif de socialisation, l'enfant doit, également, ne pas éprouver à l'égard des langues parlées une sorte de dévalorisation ou de suprématie de l'une par rapport à l'autre, ce qui pourrait le conduire à abandonner une langue au profit de l'autre, souvent, d'ailleurs,

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

la langue d'origine au profit de la langue de scolarisation, souvent perçue comme « culturellement supérieure ».

Ainsi, une grande part du travail des enseignants de maternelle doit donc contribuer à valoriser, mettre en avant et faire connaître aux élèves allophones leurs langues et cultures d'origines. Il faut veiller à ne pas « écraser » les autres cultures au profit de la langue et de la culture de l'école, qui apparaitrait ainsi comme un modèle universel, normé et supérieur à toutes autres cultures. D'où l'intérêt d'une pédagogie interculturelle.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

2ème Partie

1. De l'intérêt d'une pédagogie interculturelle à l'école

La pluralité culturelle de notre société est une réalité à laquelle les enseignants sont confrontés par le biais de la diversité des comportements, des valeurs, des modes de vie, et des structures familiales. Vivre ensemble implique des interactions entre porteurs de cultures différentes, et les ajustements réciproques participent à la construction identitaire de chacun. On peut parler de « processus » interculturel. Comprendre ce qui se passe dans une situation interculturelle suppose, de la part de l'enseignant, mais également de la part des élèves, une capacité de décentration, une connaissance et une compréhension de soi et des autres. C'est une capacité à dépasser l'ethnocentrisme, les préjugés et les stéréotypes. (HUVET, Annie. Pédagogie interculturelle : présentation. 2004).

Avant d'aller plus loin, il convient de définir ce qu'est une pédagogie interculturelle, et pour cela une distinction entre les différents modèles de gestion de la diversité culturelle est nécessaire. Ainsi, il convient de distinguer l'interculturalisme du multiculturalisme, car ces deux termes sont souvent confondus.

En effet, d'une part, le modèle interculturel du monde francophone tente de promouvoir une éducation à la citoyenneté, respectueuse de la diversité, mais liée à une volonté de transmettre une culture publique commune. D'autre part, le modèle multiculturel anglo saxon, donne, quant à lui, la possibilité à tout individu d'appartenir à une communauté autre que celle de l'Etat-nation. La conception de l'intégration des pays Anglos saxons et de l'Angleterre en premier lieu, réside dans la volonté de faire cohabiter les cultures.

Il ne s'agit pas, ici, de dire qu'un modèle vaut mieux qu'un autre, mais de souligner ce qui est important dans la pratique pédagogique d'un enseignant confronté à un public culturellement hétérogène.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Le terme "interculturel", apparu à la fin des années 70, dans le cadre scolaire, s'appliquait aux relations sociales et aux pratiques éducatives. Ce mot émergeait alors, face aux situations de crise liées aux questions migratoires de l'époque. Les premières initiatives d'éducation à l'interculturel, au début des années 90, s'articulaient autour d'une observation des interactions entre les cultures et sur leurs conséquences dans les processus de construction de l'identité humaine.

Pour montrer toute la différence entre interculturalité et multiculturalisme, j'ai relevé un des principes fondamentaux du multiculturalisme (et de l'une de ses variantes actuelles, le communautarisme) développés dans l'ouvrage de Martine Abdallah-Pretceille[36], à savoir l'expression des différences dans l'espace publique. En effet, dans une nation multiculturaliste, les écoles, universités, quartiers, institutions doivent reproduire les différences culturelles et les rendre visibles. On peut mesurer, ainsi, toute la distance avec le modèle laïc français où les différences ne peuvent s'exprimer librement que dans l'espace privé, « l'espace public ne mettant en valeur que ce qu'il y a de commun entre les individus et les citoyens »[37]. Sans parler de la loi de 2004 qui interdit tout signe ostentatoire dans les lieux publics et, notamment à l'école.

Martine Abdallah- Pretceille, auteur qui promeut l'interculturalité, critique la démarche multiculturelle qui, selon elle, « tout en reconnaissant les différences, s'arrête en fait à une structure de cohabitation, de coprésence des groupes et des individus », là où, l'interculturel oppose une démarche d'interaction entre individus. « Ainsi, si le multiculturel s'arrête au constat, l'interculturel opère une démarche ».

Aujourd'hui, la notion d'interculturalisme intervient, dans les classes où elle est mise en place, comme un moyen privilégié de sensibilisation à la diversité culturelle. La pédagogie interculturelle suppose une participation active de toute la classe d'accueil à l'intégration des élèves allophones et nouvellement arrivés, en même temps qu'une connaissance et une compréhension mutuelles des différences culturelles. Plus

[36] Martine Abdallah-Pretceille : L'Education interculturelle. Que sais-je ? N° 3487 PUF 2004
[37] Ibid.

précisément, l'interculturalisme suggère l'adoption de la culture dominante associée à la recherche de points communs, tout en préservant les différences individuelles.

Précédemment dans le chapitre « 1. Etats des lieux », nous avions évoqué la pédagogie interculturelle comme une volonté européenne de vouloir inscrire l'intégration des élèves non francophones au regard de leurs langues et cultures maternelles. Faute de formation des enseignants, cette pédagogie interculturelle avait échouée, et lorsque l'on a souhaité faire appel à des enseignants ELCO, on a craint des dérives communautaires.

De la même façon, certains enseignants, après avoir testé et pratiqué au sein de leurs classes une pédagogie dite « interculturelle »[38], finissent par penser que ce n'est qu'une façon folklorique de rappeler à quelques moments de l'année d'où viennent certains élèves. En effet, il n'est pas aisé de mettre en place au sein de sa classe une pédagogie de l'interculturel et sans connaissance préalable dans ce domaine, on tombe rapidement dans la caricature de cultures, voir dans le folklore. En voulant mettre en avant des traits caractéristiques d'une culture, on présente cette dernière comme figée, statique, alors que les cultures et les civilisations, par définition, changent et évoluent. Ainsi, il est courant de voir certaines pratiques, qui loin d'intégrer l'élève étranger, le marginalise encore plus, comme dans l'exemple ci-dessous :

Dans un passage de son livre, Nathalie Auger fait référence à des praticiens pensant avoir utilisé et mis en place une pédagogie interculturelle. « Si l'on demande à certains praticiens ce qu'ils connaissent ou entendent par « pédagogie interculturelle », on nous répond dans un sourire : « vous voulez parler de la pédagogie couscous ? » ». (AUGER, Nathalie. *Elèves nouvellement arrivés en France*, Paris, 2010, p.26.). Ce qu'on appelle « Pédagogie Couscous » renvoie à la rencontre et à la pratique de temps à autres, de rites et de coutumes propres au pays d'origine de certains élèves. Cela passe par la dégustation de mets, par l'écoute de musique ou encore par l'apprentissage de chants. Ce qui est critiqué, ici,

[38] Car une pédagogie interculturelle n'est pas simple à mettre en place et souvent on assiste plus à des séances visant la découverte d'une autre culture mais qui promeuvent inconsciemment la culture de référence, celle de l'école.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

c'est la racialisation des pratiques de certains groupes, ce qui renforce, de fait, l'idée d'une culture de référence. Cela donne à la culture du pays d'accueil une perspective hiérarchique et inégalitaire, avec une apparente domination de la culture nationale. En effet, au lieu de permettre une meilleure intégration des élèves non francophone au sein de l'école, cette forme de pédagogie interculturelle, dite « couscous », leur renvoie une forme dévalorisante de leur différence. En voulant mettre en avant la culture étrangère de certains élèves allophones, on crée une hypertrophie de leur différence, ce qui renvoie finalement à une forme de condescendance et de classement social.

« Le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage ; quand la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes. » *Le langage à l'école maternelle* Scérén CNDP CRDP p, 96.

C'est pourquoi, « la pédagogie interculturelle ne doit pas être seulement destinée aux enfants non francophones, au risque de racialiser la culture par le biais d'une catégorisation culturelle. Elle peut et doit donc se destiner à tout public ». ABDALLAH- PREITCEILLE, Martine. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, Ed : Economica, 1996. p. 149.

Ainsi, lorsque l'on veut mettre en place une pédagogie de l'interculturel, l'important n'est pas de connaître les différents traits culturels de chacun de ses élèves, mais de s'interroger sur la manière dont nos élèves perçoivent et comprennent ces différences culturelles. Afin de mieux intégrer les élèves non francophones dans les classes et faire cohabiter sans problème des élèves de cultures différentes, les enseignants devraient être formé à une analyse des situations d'interculturalisme plus qu'à une connaissance des différences culturelles de chaque élève.

A la vue des différentes informations collectées jusqu'ici, ainsi que des opinions et points de vue des spécialistes sur le sujet, il semble assez clairement établi, que l'institution d'une pédagogie de l'interculturel dans les classes accueillant des élèves allophones soit essentielle. Il est intéressant, maintenant, d'aller du côté des

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

professionnels de l'éducation et de ceux qui travaillent au quotidien avec ces enfants allophones voir s'ils partagent ce point de vue.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

2. La parole aux acteurs de l'enseignement

2.1 Stage en Moyenne section avec des enfants non francophones

Dans le cadre de mon stage filé d'observation au cours de ma 1ère année de Master MEEFA, j'ai eu l'occasion, pendant 8 semaines, de venir passer la journée du vendredi avec une classe de Moyenne section de maternelle de l'école Jules Ferry de Blois.

Les élèves fréquentant cette école étaient en grande majorité issus de l'immigration. Récemment arrivés sur le territoire, sans papier, chômeurs ou parfois salariés, les parents et familles de ces élèves avaient tous la particularité de ne pas parler le français ou de ne le maitriser que très faiblement. Les élèves de cette école, comme il en existe bien d'autres en France, étaient pour certains scolarisés pour la première fois dans un environnement qui leur était complètement étranger, tant du point de vue de la langue en circulation dans l'établissement, que du point de vue de la culture, des habitudes et même de la nourriture.

J'ai pu observer une certaine peur ou réticence de la part de certains parents à amener leurs enfants à l'école. J'ai appris par la suite, que certains parents, jamais scolarisés dans leur pays d'origine, avaient tout simplement peur de ce qu'ils ne connaissaient pas : l'école. De plus, il était très difficile pour ces parents de confier leurs enfants à des personnes avec lesquelles ils ne pouvaient pas communiquer leurs sentiments et leurs craintes ou tout simplement parler de leurs enfants.

Ainsi, au cours de ces journées d'observation, j'ai été confrontée à des élèves, âgés de 4 à 5 ans, ne sachant pas ou peu s'exprimer dans la langue de l'école et je me suis interrogée sur les difficultés que pouvait éprouver l'enseignante et sur les dispositifs et les partenaires sur lesquels elle pouvait s'appuyer.

C'est à partir de ce moment que je me suis intéressée à la question des élèves allophones et plus particulièrement aux dispositifs mis en place par l'Education Nationale pour aider les enseignants à les accueillir dans les meilleures conditions. J'ai vu et appris que rien n'était mis à la disposition des enseignants de maternelle

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

quant à l'accueil des ENAF et des élèves allophones en général. Il m'est cependant apparu essentiel, au vue des difficultés rencontrées à la fois par l'enseignante et les élèves, de proposer quelque chose.

Mes observations m'ont également permis de me rendre compte qu'un travail insistant de la part de l'enseignante permettait à ces élèves de progressivement comprendre les consignes et de se faire comprendre. Mais que deviendront ces élèves à l'entrée en CP ? Disposeront- ils les mêmes aptitudes que leurs camarades francophones ? J'ai appris que si l'Education Nationale ne met rien en place pour ces élèves c'est que l'on considère que ce n'est pas nécessaire. Or, mes différentes observations ont mis en lumière les besoins spécifiques de ces élèves quant à l'enseignement d'une langue seconde. J'ai donc souhaité faire des recherches sur les différents organismes partenaires de l'Education afin de trouver vers qui les enseignants pouvaient se tourner dans le cas où ils doivent faire face à l'accueil d'élèves allophones. Puis, j'ai naturellement souhaité m'entretenir avec l'instance qui gère ces enfants allophones à leur arrivée en France ou lorsqu'il faut les scolariser.

2.2. Entretien avec la responsable du CASNAV d'Indre et Loire et du Loir et Cher

Dès lors que l'on s'intéresse à l'accueil des ENAF, on ne peut passer à côté du CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage), qui en est l'entité de référence.

J'ai donc tout naturellement commencé mon travail sur le terrain par un entretien avec la responsable du CASNAV de Tours, Bogda Szotowski. Je me suis rendu dans leurs locaux, au CDDP de Tours, avec quelques questions, d'ordre très général, sur le fonctionnement du CASNAV, la prise en charge des ENAF à leur arrivée en France, sur la manière de les évaluer et de les orienter par la suite. Ayant juste amorcé mon travail, à ce moment là, par quelques observations et réflexions, je n'avais pas encore ciblé de questions très précises. Mon objectif, lors de cet entretien, était surtout de collecter rapidement un maximum d'informations relatives à mes premières pistes de travail et de cerner plus clairement quel serait mon sujet d'étude.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Mon travail n'étant commencé que depuis peu, cet entretien est peut être intervenu un peu trop tôt et mes questions n'étaient pas vraiment ciblées. Il aurait été plus profitable surement de m'entretenir avec le CASNAV à l'issue de plusieurs mois de travail afin de faire valider ou non mes hypothèses et de présenter également les méthodes que je considère pouvoir être mises en place dans les maternelles afin de recueillir l'avis de spécialistes dans ce domaine.

Néanmoins, Madame Szotowski m'a orienté vers les différents sites internet des différents CASNAV, qui sont une source intarissable de renseignements sur le sujet. Elle m'a également fait part de tous les domaines dans lesquels pouvait intervenir le CASNAV et m'a fourni quelques documents relatifs aux évaluations des ENAF ainsi qu'aux différents diplômes de langues étrangères que l'on peut obtenir par le CASNAV, comme le DELF, par exemple.

Enfin, j'ai surtout obtenu des informations quant à l'accueil, la prise en charge des ENAF et des dispositifs existants selon le département de l'académie dans lequel on se trouve, ainsi qu'une bibliographie très complète[39] de tous les documents relatifs à l'accueil des Enaf, à la compréhension de leurs langues et cultures d'origine, ainsi que des manuels, méthodes de Fle utilisables avec ces élèves.

Ainsi, cet entretien m'a permis d'orienter mes lectures et d'amorcer mon premier travail théorique sur mon sujet d'étude.

Par la suite, et toujours dans le cadre de mon Master, il m'a été demandé de mettre en place un projet personnel. J'ai donc souhaité que ce projet personnel serve les intérêts de mon travail de recherche. J'ai ainsi cherché, pour m'accueillir, une structure ou une organisation scolaire ou péri scolaire en lien avec les élèves nouvellement arrivés en France.

[39] Cette bibliographie, relativement langue, et cependant très complète se trouve en Annexe XII.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

2.3. Stage dans les locaux de Réussite Educative, Joué- les- Tours, ateliers d'expression et de cultures artistiques

Après quelques recherches et au terme de conversations avec différentes personnes, j'ai appris que la ville de Joué- lès- Tours, avec le CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active), organisait tous les mercredis matin, des « ateliers d'expression orale et de culture commune » et des « stages culturels » le mercredi après- midi, pour les ENAF, ainsi que pour les ENAF +2 ou +3 présentant toujours des difficultés face à l'apprentissage du français. Je me suis donc rapprochée de la mairie de Joué- lès- Tours afin de leur demander si je pouvais venir observer le travail des éducateurs. Liée par une convention de stage avec le Service Jeunesse et Sports de la Mairie de Joué- lès- Tours, je me suis rendu dans les locaux de réussite éducative durant trois mercredis.

Je voulais principalement observer de quelle manière les éducateurs pensaient pouvoir améliorer la compréhension et l'expression de ces enfants. Quel type d'ateliers proposaient- ils ? Quels étaient les supports utilisés ? Comment parvenaient- ils à entrer en communication avec ces enfants ? Avec leurs familles ? Qu'est- ce qui motivait les enfants à venir tous les mercredis ?

Je souhaitais dans un premier temps observer et j'ai eu l'occasion au cours d'entretiens non formels d'obtenir quelques réponses à mes questions. Mais très vite j'ai été sollicitée pour prendre part aux ateliers et à y participer avec les enfants. Ce qui s'est avéré être la meilleure façon de comprendre le travail qui y était fait. Les enfants s'interrogeant sur ma présence, j'ai participé aux ateliers et pris quelques enfants en charge avec les éducateurs au cours de séances de jeux collectifs ou de société, de séances d'arts plastiques et de chants.

L'objectif de ces ateliers étaient de permettre aux enfants allophones de bénéficier d'une journée supplémentaire (autre que dans le cadre de l'école) et gratuite (contrairement au centre aéré), d'activités dans lesquelles on les sollicitait pour s'exprimer en français. Ces enfants doivent le plus possible être en contact avec la langue française pour s'en imprégner, pour cela l'objectif est à la fois de leur faire entendre du français mais également de les encourager à le parler dans un

environnement où ils ne sont pas jugés et ont moins peur de s'exprimer (puisqu'ils sont entre allophones).

En parlant plus particulièrement du cas de certains enfants, j'ai appris que certains d'entre eux étaient suivis par une enseignante itinérante dont on m'a tout de suite donné les coordonnées. J'ai pu ainsi entrer en contact avec elle.

2.4. Observation de séances d'une enseignante itinérante avec des ENAF

J'ai également pris contact avec une enseignante itinérante de Joué- lès- Tours. Après lui avoir fait part de mon travail sur les élèves allophones, je lui ai demandé si je pouvais venir l'observer lors de ses séances avec des élèves nouvellement arrivés en France. Elle a répondu favorablement à ma demande et j'ai pu la suivre 2 journées entières et assister à plusieurs de ses séances avec des élèves de cycle 3. Ici, l'observation de ces ateliers de langage me semblait essentielle afin de pouvoir observer, à la fois, l'attitude des élèves et celle de l'enseignante. Un simple entretien ne m'aurait pas permis de voir le travail qui est fait lors de ces séances de langage.

Je voulais comprendre pourquoi d'après elle, les élèves de cycle 1 ne bénéficiaient pas de ces séances et ce qu'elle en pensait. Je lui ai également demandé quel support elle utilisait pour ses séances ? Quel matériel ? Quelle formation avait- elle suivie pour accéder à ce poste ? Comment avait- elle été recruté ? Comment s'organisait son travail et ses journées ? Comment choisir les enfants qui peuvent bénéficier de ces Cours de rattrapage intégré ? Sur quel critère ? S'il y a de la place pour tous les ENAF ?

Outre les discussions que j'ai pu avoir avec cette enseignante, j'ai principalement observé des séances de 45 min, avec des élèves de cycle 3. L'enseignante a préalablement demandé aux élèves si ma présence ne les dérangeait pas, auquel cas je serais sortie. J'ai pris des notes sur le déroulement des séances, l'attitude de l'enseignante et les réponses des élèves. Ces observations m'ont permis de comprendre l'étendue des difficultés liées à la barrière de la langue, mais aussi de découvrir certaines méthodes de FLE utilisées, et de comprendre le travail fait par

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

ces enseignants, à savoir, principalement, solliciter l'expression, en créant des situations de communication où l'on va, à chaque séance, développer un vocabulaire spécifique en lien avec le sujet traité. Il ne s'agit pas, ici, de solliciter un langage « normé », mais de développer, dans un premier temps, un langage de communication, plus proche du langage d'usage, de celui qui est en circulation dans l'école, entre élèves. Car l'objectif est avant tout que l'élève puisse communiquer et se socialiser le plus rapidement possible, pour cela il doit être capable d'échanger avec ces camarades lors de jeux dont il faut qu'il comprenne les règles.

A la suite de ces observations et mon travail étant un peu plus avancé à ce stade, je recherchais davantage de témoignages sur des pratiques de classes. Les élèves allophones ne représentant pas un type d'élèves nouveau dans l'Education, je me disais que bon nombre d'enseignants avaient déjà dû être confrontés à leur accueil au sein de leurs classes. Ainsi, pour la suite de mon travail, j'ai souhaité recueillir des témoignages d'enseignants sur des situations vécues.

2.5. Questionnaires adressée à des professeurs des écoles de cycle 1 ayant fréquenté des élèves allophones

Mes conversations avec différents enseignants au cours de mes stages ou de rencontres fortuites ou encore avec l'enseignante itinérante de Joué- lès- Tours, sont venues appuyer ma première hypothèse sur la nécessité de mettre en place une aide aux élèves allophones de cycle 1. J'ai donc souhaité vérifier si cette opinion était partagée par d'autres enseignants et j'ai donc adressé un questionnaire[40] à différents enseignants de cycle 1 ayant eu dans leurs classes à un moment de leurs carrières, des élèves allophones.

J'ai ainsi pu obtenir des réponses de la part d'une enseignante de Petite section ainsi que d'une maitresse G – RASED-. J'ai également envoyé ce questionnaire à l'enseignante itinérante rencontrée auparavant afin de compléter mes informations.

[40] Voir modèle original en Annexe V

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

L'objectif initial de ces questionnaires était principalement quantitatif, puisqu'il s'agissait de recueillir, rapidement, de nombreux témoignages de différents enseignants. Mais le but étant de cibler essentiellement des enseignants de petite et moyenne section, ayant reçu dans leurs classes des élèves allophones, je n'ai finalement envoyé ce questionnaire qu'aux enseignants rencontrés au cours de ma formation à l'IUFM. Je n'ai donc envoyé que 3 questionnaires mais qui ont suffit à confirmer mes hypothèses. Mes questions visaient principalement les réseaux de partenaires auxquels ont fait appel ces enseignants, ainsi qu'aux méthodes, manuels et autres outils pédagogiques qu'ils ont utilisés.

Malgré quelques questions ouvertes, l'inconvénient du questionnaire reste qu'il empêche de « pousser » plus loin la réflexion, là où un entretien l'aurait permis. De plus, certaines réponses aux questions ne m'ont pas vraiment apporté les informations que je souhaitais ou bien des informations que je connaissais déjà. Néanmoins, ces questionnaires n'ont pas contredit les différents témoignages que j'avais déjà pu collecter (au cours de discussions) et ont confirmé mon hypothèse quant à la nécessité d'une prise en charge des élèves allophones de cycle 1.

Au cours de mes différentes rencontres tout au long de ces deux années, les personnes travaillant en relation avec les ENAF m'ont beaucoup parlé de madame Marie Dominique Heard, enseignante itinérante sur l'agglomération de Blois, qui connaît bien le sujet des élèves allophones. Il fallait donc que je rencontre cette personne et c'est vers elle que je me suis tournée pour la suite de mes enquêtes de terrain.

2.6. Entretien avec une enseignante itinérante : Marie Dominique Heard

Pendant un peu plus d'une heure, je me suis entretenue avec Marie Dominique Heard, au sujet de l'aptitude des enfants de plus de 10 ans à apprendre une nouvelle langue et si, véritablement, les jeunes enfants avaient plus de facilités à apprendre une nouvelle langue. Je voulais également recueillir son avis sur la pédagogie interculturelle et sa mise en place. Cet entretien m'a permis de recueillir son opinion et celui de ses collègues (par son intermédiaire) sur la façon dont on accueillait les

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

ENAF et ce qui ne fonctionnait pas bien au sein des classes, principalement en termes d'intégration des ENAF en classes ordinaires.

L'entretien a cet avantage qu'il permet d'obtenir des informations auxquelles je n'avais pas forcément pensé au cours de la préparation de mon entretien puisque nous avons abordé un ensemble de thèmes au fil de la conversation. De plus, au cours de l'entretien, nous avons pu aborder les problèmes rencontrés sur le terrain que seule une enseignante itinérante au contact des ENAF depuis plusieurs années est en mesure de m'apporter. Ainsi, les différentes origines des élèves, la formation des maitres, les fermetures de classes et par conséquent les classes surchargées sont des thèmes qui ont été abordés au cours de l'entretien.

La pédagogie de l'interculturel étant un thème récurrent dans mes réponses à la problématique liée à l'accueil des ENAF, beaucoup de mes lectures ont porté sur ce sujet et parmi les auteurs que j'ai découvert, l'une d'entre elle se trouvait être une enseignante chercheuse en sciences du langage de l'Université de Tours. J'ai donc pensé qu'elle serait en mesure de m'en dire plus sur la pédagogie interculturelle.

2.7. Entretien avec madame Véronique Castellotti

J'ai trouvé les coordonnées de madame Castellotti sur le site de l'Université de Tours, et malgré un emploi du temps très chargé, elle a accepté de me recevoir.

Cet entretien a, par-dessus tout, confirmé et appuyé les différentes théories préalablement recueillies auprès de tous les professionnels avec lesquels je me suis entretenue. En effet, madame Castellotti a principalement mis en exergue le manque de formation des enseignants face à ce public d'élèves spécifiques et la difficulté à créer du lien entre écoles et familles.

Lui ayant fait part de mon désir de collecter différentes méthodes permettant une meilleure intégration des élèves et de leurs familles au sein de l'école, ainsi que des outils permettant aux jeunes ENAF d'accéder plus facilement au FLS, elle m'a fait visionner des situations de classes, et notamment au Québec, et m'a donné des références d'auteurs et de collections d'albums bilingues utilisables en classe. La

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

valorisation de la langue et de la culture d'origine des ENAF est également une valeur qu'elle défend.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

3. Synthèse et analyse des données collectées

Ces différents entretiens, stages et observations de situations, ainsi que la collecte des questionnaires, m'ont permis d'éclairer ma problématique liée à la nécessité, ou non, de dispenser aux élèves allophones de cycle 1 un enseignement spécifique de français langue seconde ou français langue étrangère, pour leur permettre d'accéder plus facilement au français, langue de scolarisation.

Dans un premier temps, les observations de classes menées et les différentes conversations que j'ai pu avoir avec des enseignants de cycle 1 ont servi de base à mon travail puisqu'ils m'ont permis de constater l'absence de dispositif spécifique pour les ENAF de cycle 1. C'est ce qui a largement nourri ma réflexion et m'a permis de poser ma problématique de départ.

J'ai trouvé une première explication à cette absence de dispositif dans les programmes officiels, qui rappelle que l'objectif principal de la maternelle est l'acquisition du langage, mais aussi au cours de mes entretiens : « L'enseignement en maternelle est très axé sur le langage, même pour les francophones. Il est donc plus facile pour les enseignants d'intégrer l'ENA »[41]. Ainsi, partant du constat que les compétences développées à la maternelle visent, pour tous les enfants, quelle que soit leur langue maternelle, la maitrise et l'acquisition progressive de la langue de scolarisation, on pourrait comprendre la non nécessité d'un enseignement spécifique du FLS pour les élèves allophones.

De plus, considérant que la langue de scolarisation est une variété du français étrangère à beaucoup d'élèves de maternelle[42], on pourrait en conclure que les élèves francophones ont, par conséquent, autant de difficultés face au français scolaire que les élèves allophones, et cette hypothèse vient renforcer l'idée qu'il ne serait donc pas nécessaire de mettre en place de dispositifs particulier à l'apprentissage du FLS chez les élèves allophones, mais plutôt de réfléchir à une

[41] Cf. entretien Olivia Lecomte : enseignante itinérante (37), annexe VI

[42] Cf. Emmanuelle Guérin. C'est à l'école qu'on apprend à parler poli. (À paraître)

autre approche de la langue de scolarisation davantage ouverte à la variation au sein d'une même langue ou entre les langues[43].

Compte tenu de la façon d'aborder la langue de scolarisation en France, et ayant établi que l'acquisition de la langue de scolarisation est grandement facilitée par les habitudes langagières de la famille de l'élève et de son environnement social, on ne peut pas prétendre qu'un élève francophone et un élève allophone disposent des mêmes capacités à acquérir la maitrise du français de scolarisation.

En effet, quand certains élèves ont depuis leur naissance entendu parler autour d'eux une variété de français plus ou moins proche du français utilisé à l'école, d'autres, à l'inverse, issus de familles allophones, n'ont jamais entendu d'autres langues que leur langue maternelle. Ainsi, on ne peut considérer que ces deux catégories d'élèves (francophones et allophones) arrivent à l'école avec les mêmes compétences et dispositions face au français de scolarisation. L'acquisition de compétences langagières suffisantes à la maitrise d'une FLS, par le biais d'un bain de langage quotidien dans lequel on plonge les élèves allophones dès leur entrée en maternelle n'est donc pas suffisante. L'acquisition de ces compétences dépend, en effet, de l'âge des enfants. Si l'on considère que tous les enfants (quelque soit leurs origines) ne maitrisent que partiellement leur langue maternelle à l'âge de 3 ans, alors, les enseignements dispensés en maternelle, et essentiellement basés sur le langage, suffisent à ce que tous parviennent à une maitrise progressive du français de scolarisation.

> Un enfant de cycle I, quel qu'il soit, ne maîtrise pas encore sa langue maternelle. Alors je pense que cela dépend plutôt de l'âge auquel l'enfant arrive en France. En grande section, il faudrait peut-être faire un travail spécifique avec eux, peut-être plus soutenu, notamment avec des activités de langage autour de situations culturelles […][44]

Ainsi en petite et moyenne section, il ne serait peut être pas nécessaire d'apporter une aide spécifique aux élèves allophones. Pourtant, « ces enfants augmentent la

[43] Voir E. Guérin. 2011

[44] Cf. annexe VIII. Entretien Madame Laure GALVANI: Maitresse G rased- St Branchs- (37)

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

difficulté pour réussir un accueil en PS »[45], ils accaparent énormément l'enseignant au détriment des autres élèves. De plus, les professionnels du secteur de l'éducation, et notamment ceux de CASNAV, s'entendent pour dire que « Ce bain de langage et de communication n'est pas suffisant : il est indispensable d'aider ces enfants (les ENAF) à structurer et mieux comprendre la langue française acquise petit à petit en contexte, sous la forme d'actions de soutien ».[46]

Il faut donc apporter une aide aux enfants allophones, quel que soit leur âge, pour leur permettre d'accéder au français de scolarisation. Cette aide peut être mise en place par le biais de différents dispositifs.

Tout d'abord, par le biais, d'ateliers de langue, en groupe restreints et homogènes d'enfants allophones, afin de favoriser la prise de parole et d'adapter, le vocabulaire à acquérir.

> « Dans l'école, l'enseignante de moyenne section fait un groupe en aide individualisée avec les enfants non francophone et elle y trouve un grand intérêt car avec 4 enfants elle peut travailler en langage dans les coins jeux symboliques ou avec les jeux éducatifs. Les enfants sont actifs pour s'exprimer et ont le temps pour formuler. »[47]

Ensuite, les élèves de maternelle sont émotionnellement plus sensibles surtout lorsqu'il s'agit d'une première rentrée des classes. Ces angoisses se manifestent essentiellement par des larmes, un repli sur soi ou encore par de la violence[48] et les enseignants manque de moyens pour gérer ces cas isolés parmi une classe de 25 à 30 élèves. Ainsi, afin d'apporter une autre réponse à ces difficultés, il s'agit d'agir au sein même des classes, en apportant aux enseignants de maternelle une aide supplémentaire permanente.

> « Les enfants (les Enaf) accaparent énormément le temps et la présence physique de l'enseignant au détriment de la gestion du groupe classe jusqu'à ce qu'ils aient des repères

[45] Cf. annexe VII. Entretien Martine Beauvallet enseignante PS

[46] CASNAV- CAREP. Académie de Nancy – Metz. Accompagnement d'un élève non francophone. Mise à jour le 18 septembre 2011. Disponible à l'adresse : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primo/primo_outils_sout.htm#contenu

[47] Cf. Martine Beauvallet

[48] cf. Martine Beauvallet : enseignante PS

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

spatio-temporels. La présence d'un adulte supplémentaire (de type AVS : auxiliaire de vie scolaire) durant cette période participerait à la réussite du projet. »[49]

Ainsi une seconde piste repose sur la présence d'une personne supplémentaire au sein de la classe de maternelle afin de faciliter l'intégration du ou des élèves allophones dans la classe en permettant à ces derniers de bénéficier d' ateliers de langage individualisés avec l'enseignant, tout en permettant à l'enseignant de ne pas être systématiquement sollicité par ces élèves et de pouvoir ainsi, aussi, gérer le reste de la classe.

Une des dérives de ce système consisterait à ne dispenser que des ateliers individualisés aux élèves allophones et d'en oublier ainsi l'objectif principal pour ces élèves, à savoir, l'intégration et la socialisation. De plus, il s'agit de ne pas considérer l'AVS comme une seconde enseignante, pouvant prendre en charge totalement la scolarisation de l'élève allophone, l'enseignant titulaire reste le seul à pouvoir mettre en place les enseignements dispensés au sein de sa classe. La présence de l'AVS ne doit être que périodique afin de ne pas marginaliser l'élève allophone qui éprouve déjà, de fait, des difficultés à s'intégrer à cause de la barrière de langue.

Une troisième piste, souvent abordée par mes différents interlocuteurs repose sur la formation des enseignants. En effet, une meilleure intégration des ENAF dans les classes repose sur « une formation pour les enseignants des classes, à la diversité des publics, et notamment des ENA, par des formateurs ASH, pour sensibiliser les enseignants aux écueils que peuvent rencontrer ces enfants au sein de l'école et pour leur donner des pistes d'activités à pratiquer dans leur classe avec ces élèves. »[50]

La formation des enseignants au cas particulier des ENAF est une demande récurrente chez la totalité des enseignants rencontrés. D'ailleurs depuis la mise en place du Master Education qui remplace les anciennes PE1 et PE2, quelques heures, en deuxième année de formation, sont allouées à la diversité des contextes et des publics (ENAF, et les différentes formes de handicaps chez les élèves). Mais,

[49] cf. Martine Beauvallet : enseignante PS

[50] Cf. Laure Galvani- Maitre G

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

il est vrai que ces quelques heures restent très insuffisantes lorsqu' un enseignant est confronté, dans la suite de sa carrière, à ce type d'élèves. Notons, de plus, que la formation Master étant soumise à concertation depuis la mise en place du nouveau gouvernement, on ne sait, pour le moment, quelle sera la place donnée à une formation à l'accueil des ENAF, dans les années à venir.

Le manque d'information et de formation des enseignants est un réel problème. La méconnaissance du bilinguisme et d'une pédagogie interculturelle conduit parfois l'enseignant à créer des comportements mutiques chez les ENAF. « Arrêter de dire aux enfants qu'ils ne doivent pas parler leurs langues// un enfant à qui on dit arrête de parler turc, il entend arrête de parler tout court // ça les bloque »[51]. Les enseignants ont des a priori et dévalorise parfois la langue et, de fait, dévalorise également l'enfant, sans le savoir. Cette méconnaissance du bilinguisme chez les enseignants engendre également parfois des comportements où ces derniers sont tentés de baisser les bras.

> « L'autre jour/ j'ai entendu une réflexion /// Ah lala de toute façon ces turcs, ils n'arrivent même pas à dire le et la // ils disent le vache / ça les gène pas // Ils sont en CE1// ils ne mettent pas de sens derrière le déterminant ! // Ah bon, parce que toi tu en mets un sens derrière les déterminants ? // Ça n'a aucun sens un déterminant! // Le // La //Bah non // trouve moi un sens/ quelque chose de sémantique derrière le//la ? La preuve en ai […] c'est le féminin en allemand et le masculin en français et l'inverse // c'est bien parce que y'à pas de sens ! // Heu j'm'en moque je ne parle pas allemand ! // Oui mais comprend les turcs // voilà c'est ça ! //»[52]

Loin de demander aux enseignants de maitriser la langue d'origine des élèves qu'ils accueillent, ils ne doivent, néanmoins, pas en méconnaitre les particularités afin de comprendre leurs élèves. Un échange avec un enseignant spécialisé est une première étape vers une meilleure connaissance de l'existence de ces particularités. Mais une formation à la pédagogie interculturelle est de loin, la clé, afin de comprendre la manière dont nos élèves perçoivent et comprennent les différences culturelles.

[51] Cf. Marie Dominique Heard : enseignante itinérante

[52] Cf. entretien avec Marie Dominique Heard : enseignante itinérante

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Les enseignants ont également un autre à priori concernant la langue parlée au sein de la famille des élèves, qui consiste à penser qu'il faille parler français jusque dans les foyers, surtout si ce n'est pas la langue maternelle de l'enfant.

> Un autre à priori // L'enseignant qui demande aux parents s'ils parlent français à la maison // ce n'est pas parce qu'ils vont parler français que cela va mieux marcher // et puis à quoi ça sert d'entendre un français mal parler // mal prononcé // à rien. Mieux vaut entendre sa langue maternelle parlée correctement.[53]

En effet, encore une fois, la méconnaissance du bilinguisme, conduit certains enseignants à penser que pour un apprentissage plus efficace de la langue de scolarisation, il faille la parler, au sein même de la famille, et quasiment au détriment de la langue maternelle. Mais quel serait l'intérêt pour l'enfant, en cours d'acquisition de ces deux langues, de ne plus pratiquer sa langue maternelle et d'entendre à la maison un français approximatif ? Un français, à la fois, grammaticalement, lexiquement, voir sémantiquement incorrect. Là encore, le simple fait d'être informé par un enseignant spécialisé, sur les pratiques du bilinguisme, éviterait de tomber dans certains écueils.

L'école a besoin de « formations des enseignant de la part de théoriciens et d'enseignants qui témoignent // les collègues ont besoin de témoignages »[54].

Concernant l'école élémentaire, lorsque les ENAF sont scolarisés dans la CLIN, les enseignants des classes ordinaires n'accueillent les ENAF que lors de certaines séances d'apprentissages. Ou bien, les ENAF sont scolarisés dans leur classe mais bénéficient de séances particulières avec l'enseignante itinérante, sorte de séances individualisées d'apprentissage du français, que l'enseignant ne pourrait dispenser au sein de sa classe ou que très rarement. Ces dispositifs permettent, d'une part, pour l'enseignant de travailler en partenariat avec une enseignante itinérante, qui indique à l'enseignant les progrès réalisés par l'élève ou, au contraire, les difficultés qu'il éprouve, et d'autre part, ce dispositif permet aussi d'allouer à l'ENAF des temps de pratique du français individualisés et permet à l'enseignant de mener avec le reste de la classe des apprentissages que l'ENAF n'est pas encore en mesure de

[53] Cf. M.D. Heard

[54] Cf. M.D Heard

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

suivre. Mais lorsque l'on est en cycle 1, les ENAF sont accueillis à temps complet dans la classe, avec un enseignant rarement formé à ce type d'élèves et sans l'aide d'un enseignant itinérant. C'est là que repose toute la difficulté d'un enseignant de cycle 1 confronté à un élève allophone ou ENAF.

Une solution résiderait dans l'intégration d'ENAF de maternelle dans des groupes d'élèves, suivis par une enseignante itinérante, mais c'est alors le manque d'enseignants itinérants qui se fait cruellement sentir.

> Jusqu'à maintenant, nous arrivions à suivre tous les ENA. Mais, un poste a été supprimé l'année dernière, ce qui complique un peu les choses. Nous allons devoir faire des choix en fonction du niveau des enfants, réduire le temps de prise en charge et passer davantage par un système d'information/formations des enseignants pour les élèves sans suivi. (Ce que l'on déplore très fortement...)[55]

De plus, il n'est pas imaginable de mener des séances de langage, à la fois, avec des élèves de maternelle et des élèves de cycles 3, leur âge, leur développement et leurs centres d'intérêts étant trop éloignés. Il faudrait ainsi constituer des groupes d'ENAF de maternelle ce qui renvoie au problème précédent (manque d'enseignant et pas de dispositifs en maternelle).

Toutefois, certains enseignants itinérants peuvent intégrer des ENAF de grande section, éventuellement, lorsqu'ils ont des groupes d'élèves de cycle 2 et lorsqu'il reste de la place dans ces groupes. Mais ces conditions sont rarement réunies, vu le nombre d'élèves aux besoins spécifiques dans certaines écoles. « Je travaille avec les maternelles s'il y a des créneaux disponibles (ça n'arrive plus du tout...) et si présence d'élèves de cycle 2 au sein du même groupe scolaire. L'élève de maternelle peut, dans ce cas, être intégré au groupe ».[56]

Un autre problème soulevé par les enseignants itinérants repose sur l'effectif des classes de référence qui pose un réel problème d'intégration des ENAF au niveau de leur classe d'âge.

> Il n'y a pas de respect des textes officiels//on ne met pas les enfants dans leur classe d'âge// mais là où il y a de la place // des CM1 se retrouvent au CP// des enfants de 2000 en CE1//// Il n'y a pas toujours intégration dans la classe d'âge /// même pas en EPS et en musique// c'est faux//il n'y a pas de possibilité d'intégration. C'est plutôt l'inverse qui se passent// ils sont

[55] Cf. annexe VI. Questionnaire Olivia LECOMTE : enseignante itinérante (37)

[56] CF. Olivia LECOMTE : enseignante itinérante (37)

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

> inscrits d'abord en CLIN puis dans la classe de référence. On trouve des CM2 en CP car c'est fonction de la place disponible. Un professeur avec 29 élèves ne prendra pas 4 ENA de plus**//**[57]

En effet, les textes officiels indiquent que tout ENAF doit bénéficier d'une double inscription : une première dans une classe de référence (sa classe d'âge) et une seconde, en CLIN (lorsque cela s'avère nécessaire). Mais quelques fois, les ENAF arrivent en cours d'année, lorsque la répartition des effectifs dans les classes est déjà bouclée. Ainsi, lorsqu'il y a 2 CM1, par exemple, qui arrivent dans une école où la classe de CM1 compte déjà 29 élèves, les ENAF sont alors envoyés dans une classe où l'effectif est moindre. Intégrés ainsi dans des classes avec des élèves beaucoup plus jeunes qu'eux, on comprend les difficultés d'intégration et de socialisation de certains ENAF. Tout enfant, quel qu'il soit, doit se sentir « en phase » avec ses camarades afin d'avoir envie de communiquer. La socialisation implique de pouvoir partager des jeux, des sentiments et des opinions communs avec ses camarades. Cela n'est pas possible lorsque 3 ou 4 années séparent les élèves. Ainsi, « les directeurs doivent être formés aussi /// ce n'est pas parce qu'un enfant ne sait pas lire et écrire qu'on le met en CP »[58]. De fait, madame Heard conseille un réel travail d'équipe au sein de l'équipe pédagogique et un réel partenariat des enseignants entre eux. « Il faudrait un travail d'équipe// que le professeur de cm2 par exemple donne ses fiches de préparation à la collègue// pour faire travailler les élèves// qu'ils progressent /// Le travail d'équipe est essentiel // il faut faire un projet de l'élève pas un projet d'école// c'est de l'esbroufe ». En effet, si l'élève ne peut pas être intégré dans sa classe d'âge, par manque de place, il est néanmoins nécessaire qu'il suive, autant que possible, les apprentissages relatifs à son niveau scolaire, même s'il ne maitrise pas la lecture ou l'écriture. Ainsi, l'élève en question doit pouvoir suivre les enseignements dispensés dans sa classe d'âge.

Les personnes interrogées m'ont également fait part d'un problème directement lié à l'intégration des ENAF dans leur classe de référence. En effet, j'ai précédemment abordé le problème des classes « ghettos »[59], et de la difficulté d'intégration des élèves lorsque ces derniers sont issus d'une communauté fortement représentée

[57] Cf. Marie Dominique HEARD : enseignante itinérante (41)

[58] Cf. Marie Dominique Heard

[59] Cf. Cécile Goï, p.18

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dans le quartier. « Les enfants doivent être bien repartis// intégrés dans les classes/// s'ils sont tous en CLIN/// il n'y a pas d'intégration ». (Marie Dominique Heard). Ainsi, malgré la différenciation pédagogique pratiquée en CLIN, auprès de chaque élève, selon ses progrès en FLS, un des inconvénients majeurs de la CLIN réside, cependant, dans les liens qu'elle crée entre ses membres. En effet, les ENAF, s'ils sont nombreux à parler la même langue, auront tendance à se regrouper et à rester entre eux, afin de se créer une sécurité affective au sein de l'école. Ayant des liens d'amitié avec des enfants parlant la même langue maternelle qu'eux, ils n'éprouveront pas le besoin de s'intégrer aux élèves francophones. C'est en cela que la CLIN peut s'avérer « dangereuse » et que certaines villes, comme Tours, ont choisi de ne pas en avoir et de privilégier les CRI et les enseignants itinérants[60]. Ainsi, les élèves sont directement et automatiquement inscrits et intégrés dans leur classe de référence et en sont « extraits » à quelques moment de la semaine pour des séances de langage individualisés. Mieux répartis au sein des classes de référence et en évitant les « regroupements » d'élèves de même origine dans une CLIN, on facilite leur intégration, leur socialisation et l'acquisition de la langue de scolarisation, par un bain de langage permanent. En CLIN, les élèves sont tentés de parler entre eux dans leur langue d'origine.

Mais malgré cela, on s'aperçoit qu'à l'heure de la récréation, les « groupes » se recréent. Les enfants se sentent, malgré tout, mieux parmi d'autres enfants issus de la même communauté. C'est ce que j'ai pu observer en stage à Jules Ferry, lors des récréations. A ce moment- là, l'âge n'a plus d'importance et certains enfants retrouvent, leur frère, sœur, cousin, ou voisin de palier dans la cour de récréation, et oublie, un temps, la langue de l'école. Mais ils sont également capables de passer rapidement d'une langue à l'autre pour s'adresser à un camarade ou à un autre. J'ai pu observer la même chose lors de mon stage à Réussite Educative. Parents et enfants sont souvent arrivés en France, en famille (frères, sœurs, oncle, tante…), ou bien retrouvent de la famille à leur arrivée ici. Ils sont généralement logés par la famille arrivée avant eux, et sinon dans un quartier où résident majoritairement des personnes issus de leur communauté. Ainsi, ils ne s'intègrent que difficilement car ils

[60] L'absence de CLIN à Tours est un choix car ce type de dispositif ne favorise pas l'intégration des élèves selon Bogda Szotowski. CASNAV Tours.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

sont entourés par beaucoup de personnes parlant leur langue. Ils n'éprouvent, de ce fait, pas vraiment le besoin de s'intégrer.

Enfin, outre les problèmes liés au manque d'enseignant et de formation de ces derniers, aux effectifs trop élevés des classes, à la nécessité d'un meilleur travail d'équipe ainsi qu'aux classes « ghetto », il s'agit, également, de trouver et d'apporter des solutions pour un meilleur apprentissage du FLS/ FLE et à une meilleure intégration des ENAF au sein de leur classe de référence.

Plusieurs pistes ont été amorcées par mes différents interlocuteurs car c'est principalement ce sur quoi ont portées mes interrogations lors de mes différents entretiens.

Ainsi, l'idée générale et récurrente quant à l'intégration des ENAF réside principalement dans la valorisation de leurs langues et cultures d'origines. Dans un premier temps, cela passe par l'amélioration des relations entre parents et écoles, afin de faire « entrer » les familles dans l'école mais également l'école dans les foyers, puis, par la mise en place de méthodes et d'aménagement du temps scolaire, pour pouvoir consacrer du temps aux ENAF lors de séances de langage en groupe restreints ou d'activités favorisant l'apprentissage du FLS.

Ainsi, lorsque l'on parle d'ENAF, il est indispensable de porter une attention toute particulière aux relations avec la famille. En effet, j'ai abordé précédemment la difficulté de certaines familles à confier leurs enfants à l'institution, surtout lorsque le système éducatif français leur ai étranger, voir totalement inconnu. On imagine aisément l'angoisse de laisser son enfant (très jeune de surcroit) dans un endroit où l'on ne sait pas ce qu'il va faire au cours de la journée. Ainsi, il est important de faire comprendre, et d'expliquer à la famille ce que les enfants font à l'école et de les rassurer sur le bien- être de leur enfant. Pour cela, les divers documents fournis par le CASNAV région centre[61], ainsi que par l'académie de Grenoble[62] peuvent servir,

[61] Cf. Annexe X : documents d'information sur l'école traduits en plusieurs langues

[62] L'école française en plusieurs langues - Documents d'accueil **: «** *Bienvenue à l'école en France* » Il s'agit de plaquettes élaborées par le groupe de travail Scolarisation du Plan d'Accueil des primo-arrivants de l'Isère, traduites par l'ADATE. Elles existent en 5 langues, (anglais, arabe, serbe, portugais, turc). Disponible à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/casnav/pages/ecole_france.htm

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

lorsque le dialogue est impossible, faute de traducteur, à fournir aux familles les premiers renseignements utiles et indispensables sur le fonctionnement de l'école. Ces documents sont des outils de première communication et de bienvenue, qui indiquent entre autres aux familles quel est leur interlocuteur, le chef d'établissement, les horaires de l'école, le matériel…

Puis, par la suite, il est possible d'ouvrir les portes de l'école aux familles si nécessaire. « A la rentrée les mamans sont restées aussi longtemps que nécessaire dans la classe : de l'accueil jusqu'à un moment ou j'ai vu que cela irai pour les deux. Cela a duré deux semaines » (Martine Beauvallet : enseignante PS).

Accompagner ses enfants dans la classe, à la rentrée, d'une part, permet de rassurer l'enfant, mais également de rassurer les parents. Il est important que les familles sachent ce que l'on fait à l'école pour également favoriser le dialogue à la maison. L'enfant raconte sa journée et les parents savent de quoi ils parlent. Il ne doit pas y avoir de barrière entre l'école et la maison. C'est lorsque l'école est étrangère aux familles et qu'on n'y comprend pas ce qu'on y fait, que l'on favorise l'échec scolaire. A l'inverse, lorsque les habitus primaires sont proches des habitus scolaire, l'élève est plus à même d'en comprendre les règles et le fonctionnement et donc de réussir.

Souvent, dans les quartiers défavorisés, les communautés desquelles sont originaires les ENAF, ont des cultures éloignées de la notre. Ainsi, ce qui est interprété parfois comme une négligence de la part des parents des à vis de leur enfant, lorsqu'ils ne conduisent pas eux- mêmes leurs enfants à l'école, qu'ils ne viennent pas les chercher, ou qu'ils n'osent pas venir bavarder avec l'enseignant, par exemple, n'est en fait qu'une méconnaissance, par ces derniers, de ce qu'est l'école française, tout simplement.

> « Il y a besoin de plus d'échanges entre les parents de ces communautés là et les enseignants. Qu'est ce qui marche dans les zones sensibles ? // C'est quand les enseignants s'autorisent à aller vers les gens, vont les chercher // exemple dans un collège de bordeaux // les enseignants allaient papoter avec les parents des ados. // Il faut que les mamans connaissent//et

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

comprennent aussi comment ça se passe à l'école française//il faut un rythme scolaire//mais pour qu'elles comprennent il faut aller leur dire. »[63]

Il faut rétablir l'échange entre école et familles, et inciter les familles à venir à l'école, mais cela est très difficile lorsque qu'on ne parle pas la même langue et lorsque les familles sont réticentes ou n'osent pas venir participer à des activités à l'école.

Au cours de mon stage dans la classe de moyenne section, majoritairement composées d'élèves allophones, dont je parle précédemment, j'ai eu l'occasion de les accompagner à une rencontre sportive. L'enseignante de la classe me disait tout le mal qu'elle avait à trouver des parents d'élèves qui souhaitaient l'accompagner, tant ils se sentaient gênés et se dévalorisaient sans cesse de ne pas parler le français. Ces parents étaient pour la grande majorité sans emploi et disposaient, par conséquent, de beaucoup de temps, mais se refusaient à partager un moment en compagnie d'enseignants ou d'autres parents français, par honte, gêne et par manque de confiance en eux. Il est assez aisé, cependant, que l'amalgame qui est fait, dans notre société, entre chômage, délinquance et immigration, puisse conduire ces familles à penser que c'est relativement à cette confusion, qu'ils sont perçus dans nos écoles. C'est pourquoi, il est important de rétablir le dialogue avec ces familles d'origines étrangères, afin que les enfants allophones, scolarisés dans nos écoles, n'aient pas, à l'âge adulte, ce sentiment de ne pas appartenir à notre société. Mais il s'agit là, d'une autre piste de recherche sur le rôle et les outils dont dispose l'école pour permettre une meilleure intégration des enfants issus de l'immigration dans notre société.

La synthèse de ces différents entretiens, outre l'accueil particulier et individualisé qu'il faut réserver aux élèves allophones de maternelle, réside dans la mise en place d'une pédagogie interculturelle. Indispensable et inhérente à toutes pratiques de classe, dès qu'on y accueille des élèves allophones, la pédagogie interculturelle est le moyen de parvenir à une inter compréhension des différentes cultures des élèves au sein de la classe, et permet également l'apprentissage d'une langue et culture

[63] Cf. Marie Dominique Heard

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

commune, sans dévalorisation des autres langues et cultures, pour ne pas empêcher la construction identitaire des enfants.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

3ème partie : Proposition de méthodes et d'outils pour la classe

A la suite de ce travail sur l'enseignement du français au cycle 1 et des méthodes d'acquisition de la langue et d'intégration de l'élève nouvellement arrivé et allophone, dans sa classe, ainsi, qu' à la suite de la synthèse et des conclusions auxquelles aboutissent mes entretiens, la pédagogie interculturelle a été largement mise en avant .

Cette troisième partie vise, ainsi, à faire état de toutes les méthodes, dispositifs, outils pédagogiques et activités collectés en lien avec la mise en place d'une pédagogie de l'interculturel, afin que tout enseignant accueillant un ENAF ou un élève allophone dans sa classe, puisse disposer de moyens pour y faire face.

1. La relation avec les familles

Il est, en effet, comme on l'a vu précédemment, très important d'ouvrir l'école aux parents, afin de créer ou recréer du lien entre familles et école. Ainsi, pour amener les familles à se familiariser avec l'école, plusieurs dispositifs ont été mis en place.

Un premier, les « Mamans lectrices », consiste à demander à des mamans étrangères de venir dans les classes de maternelle, lire un conte ou une histoire dans leurs langues d'origines. C'est une façon de pratiquer une pédagogie de l'interculturel. Le but, ici, n'est pas de faire apprendre une multitude de langues étrangères aux enfants, mais de placer les élèves francophones dans la même situation que les élèves allophones, afin d'essayer de les amener à comprendre ce que ressentent leurs petits camarades. D'autre part, c'est également une façon de valoriser la langue d'origine de certains élèves en montrant qu'on peut aussi lire des histoires dans leur langue, que cela existe. Et pour aller plus loin, c'est aussi une manière, pour l'école, de montrer aux familles (et principalement aux mamans qui viennent lire) que leurs langues et leurs cultures intéressent l'école et qu'elles ont leur place au sein des classes. La langue de l'élève allophone est ainsi valorisée,

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

pendant un instant, et surtout, mise sur un pied d'égalité avec la langue de scolarisation. Une difficulté majeure de ce dispositif est, de chaque année, trouver de nouvelles mamans (car les enfants grandissent et passent dans la classe supérieure), d'expliquer la démarche et de les convaincre de venir raconter des histoires dans leur langue. « Les mamans lectrices // ça a été fait mais cela demande beaucoup d'énergie // et on est obligé de le refaire chaque année // car les mamans ne sont pas les mêmes. »[64]

Un second outil, abordé par Madame Heard réside dans la possibilité de faire une vidéo des enfants pendant la journée et de la montrer aux parents. En regardant la vidéo ensemble, l'enfant peut expliquer ce qui se passe à ses parents et les parents sont rassurés.

Un autre moyen de faire entrer l'école dans les foyers et de familiariser les familles avec la culture scolaire, est « le sac d'histoires[65] ». Lors de mon entretien avec Madame Castellotti, cette dernière m'a fait part du projet de M[me] Danielle Roy, professionnelle au Programme de soutien à l'école montréalaise, à la Direction régionale de Montréal du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette idée repose sur une série de livres de jeunesse édités en plusieurs langues, et que l'on fait circuler, dans un petit sac, chez les différentes familles. Cette méthode permet de faire lien entre l'univers familial et ce qui se passe à l'école. Un album lu en classe, au cours de la journée, en français, par l'enseignant, peut être relu le soir à la maison, par les parents, dans la langue maternelle de l'enfant. De la même façon que le dispositif des « Mamans lectrices », cet outil permet d'ériger la langue maternelle de l'élève allophone au même niveau que la langue de scolarisation.

[64] Cf. entretien avec Marie Dominique Heard

[65] Cf. entretien avec Véronique Castellotti. Depuis 2004, plus d'une centaine d'écoles montréalaises de milieux défavorisés et pluriethniques ont proposé à leurs élèves du préscolaire et du premier cycle de vivre une expérience exceptionnelle, soit celle du projet « sacs d'histoires ». Ce projet favorise des activités familiales stimulantes et interactives gravitant autour du livre. De plus, il invite l'école, les parents et la communauté à travailler en collaboration.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Il existe également une opération appelée « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration »[66]. Ce dispositif propose une formation gratuite aux parents volontaires d'origine extracommunautaire afin de leur apprendre à mieux parler le français (alphabétisation, apprentissage ou perfectionnement de la langue française), de mieux connaître et de mieux comprendre le fonctionnement de l'école française afin de leur donner les moyens de mieux accompagner la scolarité de leurs enfants, ainsi que de leur faire découvrir les valeurs et le fonctionnement de la République française.

Cette opération est mise en œuvre dans le Loiret depuis la rentrée 2008, dans trois écoles où elle se poursuit (l'école François Mitterrand à Saint-Jean-de-la-Ruelle, l'école Romain Rolland à Orléans-La Source, l'école de Vésines à Châlette-sur-Loing), avec un ensemble de partenaires, comme le rectorat d'Orléans-Tours, le Casnav , le secrétariat aux affaires régionales (SGAR) de la préfecture de la région Centre, la Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS), le Centre de ressources et de lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme (Cria) du Loiret … Une extension de l'opération est envisagée en Eure-et-Loir à partir de 2012. Il est donc possible de prendre contact avec ces différents établissements ou partenaires afin d'obtenir plus d'informations si nécessaire.

Enfin, n'oublions pas, avant toute chose, que l'important est de communiquer, mais cela s'avère difficile lorsque familles et école ne parlent pas la même langue. Ainsi, il existe les documents de la collection passerelle et les documents du Casnav, traduits en 15 langues pour donner aux familles les premières informations sur l'école[67]. Il existe, également, « l'association des personnes relais ». Cette association présente à Blois, par exemple, est composée de personnes originaires d'Afrique noire, d'Afrique du nord, de Turquie et des pays de l'est. Ainsi, il est possible de faire appel à eux lors de l'inscription d'un Enaf, afin de traduire les

[66]Opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » - année scolaire 2011-2012
Circulaire n° 2011-123 du 11-7-2011. B.O n° 31 du 1er septembre 2011. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57162

[67] Cf. Annexe II

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

questions de l'enseignant et les réponses de la famille, pour collecter toutes les informations nécessaires relatives à la scolarisation à venir de l'enfant.

2. Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant, dans le cadre d'une pédagogie de l'interculturelle, est de faire une place aux diverses langues maternelles dans la classe.

En effet, valoriser les cultures d'origine rassure les enfants sur le statut de leur langue, et englobe, également, d'autres dimensions non négligeables. Mener une pédagogie de l'interculturel permet aux enfants d'entrer dans des apprentissages nouveaux, autres que ceux exclusivement relatifs au quotidien familial.

L'enseignant doit, également, adopter quelques règles constantes quand il a des élèves dont la langue première n'est pas le français. Ainsi, les élèves allophones doivent être autorisés à s'exprimer dans leur langue maternelle, en classe, et à communiquer entre eux s'ils sont plusieurs issus de la même communauté. Rappelons qu'interdire à un enfant de parler dans sa langue maternelle peut le rendre complètement mutique (cf. Marie Dominique Heard). Cependant, l'enseignant doit en préciser les règles et les enfants doivent mesurer l'importance de communiquer en classe dans une langue comprise de tous.

L'enseignant peut également encourager ses élèves à « enseigner » à leurs camarades des salutations et des formules de politesse (bonjour, merci, pardon, s'il te plaît, bon anniversaire, etc.), des mots usuels (jours de la semaine, nombres, etc.), à dire des comptines ou à chanter des chansons, quand ils ont les mots pour le dire (plutôt en Grande Section).

À l'écrit, l'enseignant doit faire une place aux contes et à la littérature des pays d'origine, choisir des documentaires qui en parlent, introduire des ouvrages bilingues[68], et valoriser les supports divers (cartes, journaux, emballages, etc.)

[68] Annexe XI. Liste d'Albums et contes multilingues.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Dans les activités artistiques, et décoratives à dominante graphique ou les jeux, il peut utiliser des éléments issus des différentes cultures de tous ses élèves, ainsi que de cultures non représentées dans la classe.

Si, malgré des précautions et une attention spécifique, l'enseignant observe des blocages, des écarts qui grandissent, il doit mettre en place avec ces enfants les mêmes dispositifs de vigilance et d'intervention qu'avec les autres enfants et doit solliciter des aides auprès des Casnav et du Rased.

Au cours des 3 années de maternelle, l'enseignant va proposer des situations langagières variées et ludiques (jouer, écouter une histoire racontée par l'adulte, décrire des images, dire des comptines apprises en classe, raconter un livre simple entendu en classe...). Ces situations, proposées sous forme de jeux, sont motivantes pour les enfants qui y participeront avec beaucoup de plaisir. Après le plaisir d'agir, viendra le plaisir de parler. Sollicités et encouragés individuellement et au sein d'un petit groupe, les enfants entreront petit à petit dans la communication en langue française, avec l'enseignant et les autres enfants.

Grâce à son propre langage, l'enseignant enrichit les connaissances de l'enfant. Par le dialogue, les questions qu'il pose, les mots et les phrases qu'il leur fait répéter pour les mémoriser, l'enseignant va aider les petits élèves allophones à intérioriser ces modèles, et à se les approprier, pour enfin, les réinvestir dans des situations connues, puis nouvelles. Dès les premières séances de langage, il est important que l'enseignant utilise des phrases simples, mais complètes, et construites avec des noms, des verbes et des adjectifs.

Lors des premières séances, également, l'enseignant ne doit pas rechercher un vocabulaire « normé ». L'important est que l'élève s'exprime et prenne volontairement la parole.

> Le français a des caractéristiques sonores nouvelles pour l'enfant qui arrive (phonologie, prosodie, rythme, accentuation). […] Il n'y a pas lieu de tout focaliser sur « la bonne prononciation » car il importe davantage que l'enfant acquière vite des conduites discursives diversifiées. Cependant, l'enseignant doit veiller à renvoyer en écho de bonnes formulations, à articuler même exagérément certains mots. (*Le langage à l'école maternelle*. P.99)

En maternelle et principalement en petite section lors de la première scolarisation d'un enfant, ces derniers ont besoin d'être rassurés et de se sentir en confiance.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Certains allophones réagissent, dans un premier temps à cette situation par le mutisme complet ou le refus de rentrer dans des activités. Le rôle de l'enseignant est donc de trouver un moyen de communication.

Au début, il s'agira essentiellement d'un langage gestuel, qui sera petit à petit remplacé par quelques mots puis par quelques phrases simples qui contribueront à construire un langage verbal.

E.P : Comment avez- vous fait face aux problèmes liés à la barrière de la langue?

Martine Beauvallet : Beaucoup dans le geste accompagné de mots. Beaucoup sur la sécurité affective qui passe par le contact.

Ainsi, l'enseignant peut utiliser des moyens non verbaux (gestes, images, etc.), et doit être attentif aux signes qui montrent que l'élève a compris. L'élève doit repérer ce qu'il doit faire (rassemblement, récréation, départ en salle de motricité, passage aux toilettes, sortie). Ainsi, la posture du maitre et l'intonation de sa voix est importante. Il s'agit de regarder l'élève et répéter plusieurs fois la consigne, en mimant s'il le faut pour s'assurer que l'enfant a compris. (Attention, cependant, il faut être sensible aux codes culturels qui font qu'un enfant par exemple ne regarde pas son interlocuteur en face). L'enseignant doit également insister sur la prononciation, et vérifier encore plus souvent qu'avec les autres enfants l'intégration du lexique.

Une attention particulière, individualisée, à l'égard des élèves allophones, doit, ainsi, leur être apportée par l'enseignant à des moments « privilégiés ». Lors de l'accueil autour de jeux symboliques, de petits jeux simples (lotos, Memory...), d'albums et d'histoires, d'imagiers, de photos, du cahier de vie, d'un coin écoute, ainsi que dans les moments informels, comme l'habillage, le passage aux toilettes ou la cour de récréation.

L'enseignant devra également effectuer des bilans réguliers des acquis des élèves, à la fin de chaque période, par exemple. Ces bilans pourront être réalisés sous la forme de notes prises sur un carnet de suivi, désignant le matériel et les supports qu'apprécie l'enfant, il y notera également les quelques phrases dites par l'enfant et à quel moment, ainsi que les difficultés rencontrées (participation, prise de parole, inquiétude, mémorisation, mots en désordre, ignorance des articles...).

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

3. Connaître la langue des élèves

Les enfants allophones entrent dans l'apprentissage de la langue française en vivant avec les autres enfants les situations habituelles de la classe. Ils vont ainsi construire progressivement des compétences communicatives, culturelles, linguistiques et langagières dans la nouvelle langue.

Mais, il est toutefois important surtout chez les petits, de connaître quelques mots dans la langue d'origine de l'enfant (maman va venir bientôt, on va jouer...). Cela permet, dans un premier temps, de rassurer l'enfant et de l'aider à construire des repères.

Pour cela, il existe une brochure, *Glossaire des langues et lexique plurilingue*[69]*, qui* contient un glossaire d'une soixantaine de langues (classification, localisation, nombre de locuteurs, quelques caractéristiques linguistiques) et un lexique plurilingue (21 langues) classé par champs thématiques (11 thèmes de la communication de base, les salutations, les jours de la semaine…).

Même si la connaissance des langues des élèves, de leurs répertoires plurilingues, permet de prendre en compte les identités langagières des élèves, et de valoriser les langues et langages de chacun, il ne s'agit pas, ici, de connaître ou de maitriser toutes les différentes langues des élèves de la classe. Ce n'est ni le rôle de l'école maternelle, ni celui de l'enseignant, que d'enseigner les langues étrangères. Mais, les élèves plurilingues développent, une compétence métalangagière supérieure aux élèves monolingues qu'il faut savoir reconnaître et utiliser, en tant qu'enseignant.

Le livre « Les langages de l'humanité »[70], donne pour 171 langues, la parenté linguistique, les caractéristiques et un lexique d'une centaine de mots.

---

[69] *Glossaire des langues et lexique plurilingue.* Collection EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école). C. Perregaux, C. de Goumoëns, D. Jeannot & J-F. de Pietro. Neuchâtel : CIIP. 2005

[70] *Les langages de l'humanité* - Encyclopédie des 3 000 langues parlées dans le monde. M. Malherbe. Editions Robert Laffont.1995

Il est complet et fonctionnel, on y trouve la liste alphabétique des pays du monde avec la ou les différentes langues officielles et/ou parlées.

4. Les ateliers de soutien langage

Lorsque l'école accueille un ou deux enfants non francophones, l'acquisition de la langue se fait essentiellement par immersion dans le bain de langage. Il est important d'accorder, néanmoins, une attention particulière à l'enfant non francophone lors du temps d'accueil, en partageant avec lui des activités ludiques (jeux de rôle, jeux symboliques dans les coins jeux..), en lui proposant au sein d'un petit groupe des jeux de langage, des imagiers et des albums, et de manière individuelle, parfois, des supports auditifs[71] (comptines, chansons, histoires sur baladeurs individuels) et des supports multimédias .

Lorsque l'école, par contre, accueille un petit groupe d'enfants allophones ou nouvellement arrivés, il est indispensable de mettre en place un projet d'accueil intégré au projet d'école en repérant les difficultés langagières et linguistiques des enfants[72]. Les activités, sous forme d'ateliers de soutien langage, peuvent se mettre en place périodiquement avec des groupes homogènes d'enfants non francophones ou en difficultés langagières ou des groupes hétérogènes. Dans tous les cas, il faut donner du temps à l'apprentissage.

Ainsi, si le bain de langage et de communication, est suffisant pour des élèves de petite section, il ne l'est plus à partir de la section des moyens. Il est alors indispensable d'aider les enfants allophones à structurer et à mieux comprendre la langue française acquise petit à petit en contexte, sous la forme d'actions de soutien.

---

[71] Voir annexe XI

[72] Outils pour l'élaboration d'un projet d'accueil des enfants non francophones en maternelle. CASNAV- CAREP Metz- Nancy. Disponible à l'adresse :

http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/petenfance/petenfance_enaf_outils.htm

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Les enfants non francophones sont pris en charge, par groupes de 4 à 6 au maximum, pendant au moins une heure par semaine ou plus, à répartir en 2 séances hebdomadaires de 30 minutes, ou plus, si cela est possible.

C'est au sein de l'équipe éducative qu'il est souhaitable de trouver des modalités pour l'organisation pédagogique de ces ateliers de soutien langage. Il est possible de mettre en place des ateliers jeux éducatifs et langage, avec des mamans (de langue maternelle française) bénévoles, par exemple. Ce peut être, également, dans le cadre d'un décloisonnement d'école, où 1 à 2 fois par semaine, on regrouperait des élèves allophones de maternelle de plusieurs écoles dans des ateliers de langage. L'enseignant peut aussi mettre en place des ateliers de soutien ou de groupes de besoin dans la classe, notamment, avec l'aide des enseignants de petite section, l'après midi, ou encore avec l'aide d'autres intervenants, comme des mamans bénévoles, des aides éducateurs, des enseignants des autres classes, des enseignants supplémentaires ponctuellement présents dans l'école (remplaçants non employés à d'autres tâches...), l'enseignant de la CLIN (Classe d'Initiation) lorsqu'il en existe une, souvent implantée au sein de l'école élémentaire du secteur.

L'objectif principal de ces ateliers est que l'enfant connaisse rapidement quelques phrases simples en français, pour pouvoir communiquer avec les autres enfants et avec l'adulte, acquérir quelques mots de vocabulaire de base, relatif à l'école, aux objets de la classe et à l'environnement proche (vêtements, actions simples, jeux et coins jeux de la classe, animaux...).

5. L'apprentissage de la langue seconde : quelques méthodes de FLE à utiliser en classe

En milieu scolaire, les enfants se trouvent en situation d'apprentissage d'une « langue seconde » s'ils sont monolingues et « d'une langue étrangère » s'ils sont déjà bilingue ou plus. Nous parlons, cependant et de manière générale, de méthodes de français langue étrangère, lorsqu'il s'agit d'enseigner le français à des élèves allophones. Dans le cadre de cet apprentissage, il s'agit de faire entrer les enfants, dans l'apprentissage de la langue de communication, qui leur permet dans

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

un premier temps la socialisation, puis, dans un second temps, dans la langue de scolarisation, qui permet aux élèves d'apprendre, de réfléchir et de construire des raisonnements.

Afin de travailler la langue de communication, il existe différentes méthodes de « français langue étrangère » à utiliser en petits groupes de soutien : « Il était....une petite grenouille » ou « Lili, la petite grenouille », « Tatou le matou », « le français en chantant », « Les petits lascars ».

Le CASNAV, propose également une série de méthodes et d'idées, à utiliser en groupe de soutien. L'important lorsque l'on travaille avec de jeunes enfants, est de varier les supports, les activités ainsi que les outils proposés aux enfants pour rendre ces ateliers attrayants et ludiques. Attention, cependant, il n'est pas nécessaire de multiplier le matériel à l'infini, car les enfants ont aussi besoin de repères, et leurs nouveaux apprentissages doivent se faire à partir de ce qu'ils ont déjà mémorisé et acquis.

Ainsi, il s'agit pour l'enseignant de se créer une mallette d'outils et de matériels pédagogique à utiliser lors des ateliers de soutien de langage. Cette mallette appelée « la caisse de soutien », doit rassembler un matériel bien précis qui sera utilisé avec une certaine progression. L'idée est de ne pas perdre de temps à la recherche de supports pour chaque séance. La progression attendue pour des ENAF est d'abord de prendre la parole, en français, tout simplement. De s'exprimer avec des phrases simples, puis complexes. On travaillera simultanément le langage de communication et le langage de scolarisation. L'important est que les élèves puissent rapidement faire part à l'enseignant de leurs besoins ou de ce qui les dérange (j'ai soif, j'ai froid, j'ai mal…j'ai peur…), les formules de politesse, les différentes parties du corps… Mais, il faut aussi, petit à petit, qu'ils entrent dans la langue de l'école (les consignes, le langage de description, le langage relatif au matériel utilisé et à celui de la classe…).

Ainsi, la caisse de soutien se compose d'objets à toucher, pour développer le vocabulaire et le ressenti (c'est doux, mou, rond…), de comptines et de chants, pour travailler à la fois une culture commune mais aussi la mémorisation de vocabulaire (exemple, les parties du corps) et de structures syntaxiques simples, par le biais de la répétition. Les imagiers sont aussi un excellent moyen pour les élèves de

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

maternelle de mémoriser du vocabulaire, et c'est surtout un support indispensable voir essentiel, au début de l'apprentissage, lorsque ni l'élève, ni l'enseignant ne peuvent dialoguer l'un avec l'autre. En effet, lorsque l'on ne peut pas « traduire » un mot dans la langue maternelle de l'élève, le support « image » devient indispensable pour la compréhension. De même que les imagiers, le travail avec des photos de l'école, de la classe, ou des enfants pendant une activité est indispensable à acquérir le vocabulaire relatif à l'école. De plus, pour un élève de maternelle, se reconnaître ou reconnaître ses camarades sur les photos, le motive dans l'activité proposée. Il existe également, ce qu'on appelle « des jeux pour parler »[73]. Le contenu de la caisse de soutien et les différents moyens d'exploiter le matériel sont expliqués sur le site du CASNAV- CAREP[74].

Enfin, un élément indispensable et à utiliser avec toute la classe, sont, bien entendu les livres et albums de littérature de jeunesse.

6. La littérature de jeunesse

En termes de littérature de jeunesse et dans le cadre d'une pédagogie interculturelle, il est important de mener avec les élèves différentes lectures.

D'une part, il existe des albums à structures répétitives, qui permettent de mémoriser rapidement des structures syntaxiques. Généralement, un travail de réinvestissement de ces structures est fait en maternelle après la lecture de ces albums afin de s'imprégner du vocabulaire. On peut citer, par exemple :

Bon appétit, monsieur lapin, Boujon Claude, Ecole des loisirs
Es tu mon papa ? ,Dijs Carla, Ouest France
Pas moi, dit le singe, Colin West, Grund, 1987
La petite chenille qui faisait des trous, E. Carle, Nathan

[73] Jeux pour parler : « *J'apprends la grammaire en parlant* » de M.Kuhl Aubertin ; Jeux d'association d'idées et d'actions (Ed. Nathan, Eveil et jeux), Vocabulon junior (Ed. Larousse), Jouer pour apprendre : Elikit (Ed. ELI)...

[74] La caisse de soutien : disponible à l'adresse : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primo/primo_outils_sout.htm#tp6

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Il existe également des albums destinés à acquérir un vocabulaire particulier (des adjectifs, des adverbes..), par exemple :

L'album des contraires, Spier Peter, Circonflexe, 1992
Les contraires, E. Hill, Nathan, 1984 (Cache cache)
Plus ou moins, Delafosse Claude, Gallimard, 1992
Associer, Beaumont Emilie et Selley Lindsey ill, Fleurus, 1992

D'autre part, et dans l'objectif de valoriser la langue maternelle des élèves allophones, nous avons vu précédemment, à quel point il est important pour l'élève, mais également pour sa famille, que le travail et les lectures faites en classe puissent être poursuivies à la maison. C'est le cas du dispositif « sacs d'histoires », proposés au Canada.

Il existe, en France, la collection Didier Jeunesse, qui propose des albums de littérature jeunesse, à la fois, en français, pour toute la classe, dans le but de faire découvrir et partager des histoire, des paysages et la culture de différents pays[75], mais aussi une collection d'albums bilingues français- arabe[76], afin que les lectures faites en classe puissent être faites également à la maison, dans la langue maternelle de l'élève[77].

Les petits cousins, sont une collection de livres-disques de chez Didier Jeunesse également, proposant des comptines, en langues étrangères que l'on peut écouter. Des pédagogues ont sélectionné, pour cette collection, des comptines très connues dans chaque langue et leurs équivalents français. Zoom Editions propose également des livres audio bilingues. L'inconvénient est que ce type de collections est plus souvent destiné à des élèves francophones désireux d'entendre et d'apprendre des langues étrangères, qu'aux élèves allophones. Ainsi, il est courant de trouver de la

[75] Comptines du monde :
http://www.didierjeunesse.com/component/catalogue/?view=catalogue&clef1=cat_collection&clef1val=4&titre=Comptines+du+monde&nlpp=12&cp=1

[76] Les bilingues :

http://www.didierjeunesse.com/component/catalogue/?view=catalogue&clef1=cat_collection&clef1val=10&titre=Les+bilingues&nlpp=12&cp=1

[77] Annexe XI

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

littérature bilingue ou des albums audio en anglais, espagnol ou allemand, mais il est plus rare et plus difficile d'en trouver en arabe, turc, arméniens , roumains et dialectes africains. Ce sont pourtant, principalement, les origines des ENAF accueillis dans les départements de l'Indre et Loire et du Loir et Cher. Toutefois, la collection L'Harmattan[78] propose des albums de littérature de jeunesse bilingues dans près de 60 langues différentes (Malien, congolais, ukrainien…), des contes et légendes du monde en langues étrangères également, mais beaucoup de ces livres sont destinés à des élèves de l'élémentaire (théâtre, poésie, romans historiques…).

De la même manière, Zerdalia Dahoun, propose des albums trilingues (principalement en arabe, français et berbère)[79]

Le CRAVIE (Centre de Ressources Alsace Ville Intégration Ecoles) et l'Iufm d'Alsace proposent des albums destinés aux élèves de maternelle avec des traductions audio en turc, polonais, arabe et chinois)[80]. De même, on trouve sur leur site, des documents destinés à valoriser la langue d'origine de certains élèves, par le biais de traductions audio et écrites d'albums, des imagiers ou encore des calendriers multilingues.

7. Des outils pour la classe

Le CRAVIE propose, également, à tous les stagiaires et enseignants en poste, accueillant dans leur classe des élèves allophones et qui souhaitent développer dans leur pratique pédagogique les approches qui favorisent la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle, la méthode des « photorécits bilingues».

Les « Photorécits bilingues ou une approche de la diversité linguistique » est une ressource qui montre que la valorisation de langues autres que le français peut

[78] Albums multilingues, Ed. L'Harmattan : http://www.editions-harmattan.fr/jeunesse/index.asp?navig=catalogue&obj=result&no_specialite=2&no_pays=218&bilingue=1

[79] Références en annexe XI

[80] Albums multilingues : http://cravie.ac-strasbourg.fr/CD_clin/albums.htm

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

aboutir à la création d'outils d'apprentissage du français en maternelle[81]. Il s'agit de réaliser avec les élèves des photorécits pour apprendre le français, à partir d'histoires dans d'autres langues en cycle 1.

De même, Philippe Boisseau, ancien instituteur , rééducateur spécialisé en ZEP, inspecteur de l'Education nationale , coordonnateur de la formation des maîtres E, aujourd'hui retraité et conférencier sur le thème de l'apprentissage de l'oral à l'école maternelle, propose une démarche et des conseils pour les enseignants confrontés aux élèves allophones. La démarche des « albums échos » développée par Philippe Boisseau, a été conçue pour les enfants en difficulté face au langage mais est aussi adaptée aux enfants dont le français n'est pas la langue maternelle.

Il s'agit de constituer un album avec quelques photos de l'enfant prises en activité (salle de motricité ou lors de la préparation d'une recette de cuisine, par exemple). Le texte oral correspondant est élaboré par l'enseignant à partir de ce que l'enfant a produit une première fois (on peut l'enregistrer ou dictée à l'adulte) mais avec un peu plus de complexité que ses possibilités actuelles.

L'enseignant va ensuite régulièrement solliciter l'enfant sur les textes de son album (à différents moments de la journée : à l'accueil le matin, en atelier langage…) pour le faire progresser petit à petit. Quand l'enfant arrive à raconter son album en autonomie, il peut le présenter à d'autres enfants ou une autre classe.

L'intérêt de cette démarche est que ces albums ont beaucoup de succès auprès des petits car ils parlent d'eux et portent sur leurs centres d'intérêt : cuisine, motricité, jeux d'eau…

Les thèmes abordés dans les albums peuvent être multiples : déroulement d'une journée à l'école, atelier cuisine, motricité, visite à l'extérieur, activités de fabrication.

En présentant son album aux autres, l'enfant permet de vérifier son pouvoir verbal acquis au fur et à mesure grâce aux interactions avec l'adulte. Pour les 5 ans, les

[81] http://www.alsace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/tout.php?v3=/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/fle/1erdegre/photorecit/page_presentationdemarche.htm

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

albums seront plutôt constitués avec des documents ou dessins sur les sorties ou les activités scientifiques par exemple.

Philippe Boisseau propose également, pour des jeux oraux, l'utilisation du tableau de feutre ou aimanté avec des figurines regroupées en série (personnages, objets du quotidien, animaux, véhicules…) des flèches (pour les verbes aller, venir) des étiquettes-mots (pour les prénoms, les lieux…) pour constituer des phrases. La manipulation par les enfants renforce l'acquisition et la mémorisation des éléments linguistiques associés.

Enfin pour acquérir certains mécanismes de la langue en évitant l'ennui de la répétition en suscitant l'imagination et l'envie d'échanger, on peut avoir recours, en classe, à des marionnettes. Ces dernières peuvent faciliter l'expression orale de certains enfants réservés qui n'osent pas communiquer directement avec l'enseignant. La marionnette peut être utilisée en fonction d'un projet défini : pour une activité rituelle, pour aborder une nouvelle situation d'apprentissage, pour faire mémoriser implicitement des structures linguistiques.

Les contes et les albums, bien entendu, des outils indispensables et emblématiques de l'école maternelle, et permettent à l'enfant, en s'appuyant sur les répétitions ou les marques sonores, d'acquérir du vocabulaire, des structures syntaxiques, pour progressivement produire un récit de manière autonome. De la même façon, les jeux sont une bonne manière d'améliorer les compétences de prononciation et de compréhension par une mise en situation, et de faire participer les plus réservés.

En fait, toutes les activités à la maternelle sont prétextes à acquérir du vocabulaire et à s'exprimer à l'oral, en situation. Car tel est l'objectif de la maternelle ! Ainsi, les activités de soutien de langage, et d'approche de la diversité linguistique sont utilisables, à la fois, avec les élèves allophones et les francophones. Dans une démarche de pédagogie de l'interculturel, l'objectif est l'intercompréhension des différentes cultures qui constituent la classe. Ainsi, il est tout aussi profitable aux élèves francophones de découvrir la culture de l'autre pour découvrir le monde, s'ouvrir au monde et comprendre l'autre. C'est pourquoi, il est important de choisir parmi les albums lus en classe, des contes du patrimoine traditionnel des cultures représentées dans la classe.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Toutefois, et nous n'avons cessé de le répéter, les élèves allophones, quelque soit leur âge, doivent bénéficier d'ateliers de langage en groupe restreints avec l'enseignant. Et c'est au cours de ces ateliers, que l'ont utilisera alors le matériel spécifique comme la « caisse de soutien », « les photos récits », ainsi que des jeux, pour les amener à avoir envie de communiquer, et s'exprimer dans la langue de scolarisation.

8. Cas particuliers d'élèves : Le cas des élèves mutiques

Nous avons jusqu'à présent évoquer les élèves allophones, lorsque ces derniers étaient disposés à apprendre le FLS et à entrer dans les apprentissages. Mais, afin de donner des pistes aux enseignants accueillant dans leur classe des élèves allophones, il convient également, d'évoquer les cas où ces élèves éprouvent des difficultés face à la langue de scolarisation. C'est le cas de ce que l'on appelle les élèves mutiques. Ainsi, Zardalia Dahoum dans son étude « *Les couleurs du silence* » décrit les différentes formes de mutisme des enfants de migrants et les actions menées par les équipes éducatives. Elle y distingue 7 cas différents de silence chez l'élève. Le silence « abri/frontière » qui consiste à se protéger ou à effectuer une distance avec le monde dans lequel les enfants sont immergés. Il est le fait d'enfants issus de famille souvent refermées sur elles-mêmes. Le silence « révolte », est la manifestation d'une protestation devant une situation jugée intolérable. Le silence « mémoire du passé familial ». Le silence « persécution » lié à un traumatisme, lorsque, par exemple, les causes du départ de leur pays d'origine ou les conditions du voyage ont particulièrement choqué l'enfant. Le silence « compromis » lorsque chaque parent investit une langue différente : l'enfant ne s'autorise pas à choisir entre la langue de son père ou la langue de sa mère. Le silence « fusion » lorsque la mère est psychiquement perturbée. Et, enfin, le silence « repli » lié à la timidité ou à l'inhibition.

Rappelons, qu'à l'école, il est important de sécuriser le plus possible l'enfant. Il s'agit, dans le cas d'un élève mutique, de renforcer ce sentiment de sécurité qu'il doit éprouver à l'égard de l'école et de le placer dans des situations où il va pouvoir progressivement s'entraîner à prendre la parole en français (organisation de petits groupes de langage notamment). Il est du rôle de l'enseignant de créer au sein de sa

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

classe ce sentiment de bien être et de sécurité. Mais n'oublions pas que l'enseignant n'est pas seul et que toute une équipe pédagogique et éducative est là pour aider les enfants. Le partenariat entre membres de ces équipes est indispensable. L'enseignant ne doit pas non plus minimiser l'importance de la relation avec les familles.

En effet, la communication avec les familles est nécessaire pour établir des passerelles entre les deux langues. Il est préférable, comme nous l'avons vu, de préconiser aux parents, de parler à leur enfant dans leur langue maternelle à la maison s'ils ne maîtrisent pas bien le français. Il est important également de ne pas culpabiliser et de respecter le choix de parents qui préfèrent échanger avec leurs enfants dans leur langue maternelle même s'ils parlent parfaitement le français (cas fréquent des familles d'origine turque).

Enfin, il est important de valoriser toutes les langues parlées, ainsi que la langue de scolarisation. Pour cela, il est intéressant de proposer des outils bilingues (chants, jeux et des albums multilingues) comme supports en classe, mais également des albums et imagiers bilingues, pour des lectures en langue maternelle à la maison. Le site du CRAVIE de Strasbourg regorge d'outils pour les petits[82].

[82] Outils pour les petits. CRAVIE de Strasbourg : http://cravie.ac-strasbourg.fr/CD_clin/a_MENU_OUTILS_PETITS.htm

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Conclusion

L'absence de dispositif particulier à l'enseignement- apprentissage du français, au cycle 1, pour les élèves allophones, pose des difficultés à l'enseignant de ces classes, ainsi qu'aux élèves allophones, pour qui l'intégration dans les classes est parfois difficile. Ainsi, malgré, l'objectif essentiel de l'école maternelle, qui est « l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » (Programmes 2008- Bo n°3 du 19 juin 2008. p.12), la mise en place de dispositifs d'aide au langage pour les élèves allophones, ainsi que des formations à l'accueil des ENAF pour les enseignants, semblent, néanmoins nécessaires.

En effet, il est compréhensible que l'élève allophone éprouve plus de difficultés que ses camarades francophones à s'intégrer dans des classes où la langue en circulation n'est pas sa langue maternelle. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de très jeunes enfants, qui ne maitrisent pas encore complètement leurs langues maternelles, ces derniers sont, cependant, les plus disposés à l'apprentissage du FLS, puisque capables de développer un nouveau codage linguistique tout en continuant la structuration de leur langue maternelle.

Cependant, la langue en circulation à l'école est une variété du français, étrangère aux élèves allophones, mais tout autant à certains élèves francophones, selon les habitudes langagières de leurs familles. Ils éprouvent donc, parfois, tous deux, autant de difficultés face à la langue de scolarisation. Il s'avère ainsi nécessaire, de mettre en place, à la fois des ateliers de soutien au langage, en groupe hétérogènes, composés d'élèves allophones et francophones en difficulté face au langage de scolarisation, ainsi que des ateliers de soutien langage en groupe restreints et homogènes d'élèves allophones. Une concertation de l'équipe pédagogique est nécessaire à la mise en place de ces ateliers car un travail d'équipe et un partenariat avec des enseignants spécialisés, éducateurs ou collègues de l'école est indispensable pour aider l'enseignant qui accueille des élèves allophones à les prendre en charge de manière hebdomadaire.

Lors de ces ateliers et en règle générale tout au long de l'année, des outils sont indispensables à un apprentissage plus efficace du FLS. Ainsi, une série de jeux, de

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

contes et d'albums bilingues ainsi que du matériel bilingue pour la classe (calendriers, affichages,…), mais aussi des sorties, des films ou des histoires sur différents pays du monde, sont indispensables pour mener à bien ces ateliers et mettre en place une pédagogie de l'interculturel.

En effet, l'intégration des ENAF et des élèves allophones dans les classes, ne peut se faire sans la mise en place d'une pédagogie interculturelle, qui introduit la notion de réciprocité dans les échanges. Dans une démarche d'éducation à l'interculturalité, « l'essentiel n'est pas de décrire les cultures mais d'analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui se disent appartenir à des cultures différentes, d'analyser des usages sociaux et communicationnels de la culture » (M. Abdallah-Pretceille, 1999). Ainsi, il s'agit d'améliorer les relations entre familles et école, sous forme de projets, tels que « les mamans lectrices », « les sacs d'histoires », ou encore l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ». Les objectifs sont de faire participer activement les parents aux projets de l'école, faire comprendre aux parents ce qu'est l'école et ce que leurs enfants y font, et enfin et surtout, il s'agit de valoriser les langues et cultures des enfants allophones, afin que tous, soient sur un pied d'égalité, mais aussi pour développer des compétences liées à la citoyenneté, au respect de l'autre et à une meilleure compréhension des différences qui existent dans notre société.

Améliorer les relations avec les familles, mettre en place des ateliers de soutien au langage et s'organiser avec l'équipe pédagogique pour une meilleure prise en charge des ENAF, demande du travail, mais peut être réalisé à l'échelle de l'école. Cependant, lorsqu'il s'agit de mettre en place une pédagogie interculturelle, les enseignants ont besoin d'être formé par des enseignants spécialisés, et c'est sur ce point que le bas blesse. Les enseignants de l'élémentaire disposent des dispositifs CLIN et CRI et d'enseignants itinérants spécialisés dans l'accueil des ENAF, mais lorsqu'il s'agit des enseignants de maternelle, il est essentiel que soit mise en place une formation à la pédagogie interculturelle pour ces derniers. On ne peut accueillir de la même façon un élève francophone, baignant, de fait, dans la culture du pays depuis toujours, et un élève allophone ou ENAF.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Il y a de nombreuses nouvelles pistes de travail qui émergent à l'issue de ces différents constats. Ainsi, on constate souvent que les enfants en situation d'échec scolaire sont des enfants dont les habitus (dont le langage parlé au sein du foyer, par exemple) sont éloignés des habitus scolaire. Ainsi, on est en droit de se demander si ce n'est pas la langue enseignée aujourd'hui à l'école qui est génératrice de l'échec scolaire, dans la mesure où elle est fermée aux habitudes langagières des élèves, de façon général, et plus encore lorsqu'il s'agit d'élèves allophones ?

De même, dans ce domaine, il serait également très intéressant de travailler sur l'évolution et les transformations de la langue française, et de se demander si la langue enseignée à l'école, qui fait partie du patrimoine français, mais qui a cependant déjà subie des modifications importantes au cours du temps, choisies ou non, peut- elle être modifiée, au profit d'une meilleure intégration des élèves allophones ?

De façon naturelle et indépendamment de notre volonté, la langue change et évolue. Cependant, les défenseurs de la langue française s'insurgeraient à l'idée de la modifier pour la rendre accessible et en faciliter son apprentissage. Néanmoins, elle a déjà, subies des modifications choisies, comme la récente réforme de l'orthographe de 1990. Alors peut-on ou non penser que la langue de scolarisation est une cause de l'échec scolaire et qu'il faille, par conséquent, la modifier ou la faire évoluer ?

Enfin, et concernant le cycle 1, compte tenu de l'objectif de l'école maternelle, qui est de faire entrer les enfants dans la communication, la question de la transmission d'une langue normée et exclusive (le français de scolarisation) n'est-elle pas finalement, secondaire ?

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Glossaire

Allophone : En sociolinguistique et en sociodémographie, un allophone est une personne qui, dans un territoire donné, a pour langue maternelle une autre langue que la ou les langues officielles. (Wikipédia)

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage

ENA : Elèves Nouvellement Arrivés. (Appelés plus particulièrement aujourd'hui **ENAF** : Elèves Nouvellement Arrivés en France).

FLS : Français Langue Seconde

FLE : Français Langue Etrangère

CRI : Cours de Rattrapage Intégré

CLIN : La circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009, tout en conservant l'acronyme CLIS, a changé leur appellation : "*classes d'intégration scolaire*" à l'origine, les CLIS sont désormais des "*classes pour l'inclusion scolaire*"

ELCO : Enseignement (enseignants) de la Langue et Culture d'Origine.

DELF : Certaines académies proposent aux élèves accueillis en France, en général après leur première année de scolarité en fin de primaire ou dans le second degré, de passer l'examen national du diplôme d'études en langue française (DELF) scolaire. 3 sessions sont organisées par an, par le réseau des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Bibliographie

Abdallah- Pretceille, Martine. *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Edition Economica, 1996.222 p. Collection Exploration interculturelle et science sociale

(ISBN-13: 978-2717831221)

Abdallah- Pretceille, Martine. *L'éducation interculturelle*, Collection : « Que sais-je ? » n° 3487, 2004, (ISBN 978-2-13-054402-9)

Abdallah- Pretceille, Martine en coll. avec Louis Porcher. *Éducation et communication interculturelle* [2e éd.] - Paris, PUF, 2001, (ISBN 2-13-052293-9)

Abdallah- Pretceille, Martine (dir.). *Quelle école pour quelle intégration ?,* Paris, CNDP, Hachette éducation, 1992, (Ressources formation)

Abdallah- Pretceille, Martine. *Former et éduquer en contexte hétérogène. : Pour un humanisme du divers*, Paris, Economica, 2003, (ISBN 978-2-7178-4632-4)

Arrivé M., Gadet F. & Galmiche M., (1985), *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris : Flammarion.

AUGER, Nathalie. *Elèves nouvellement arrivés en France : Réalités et perspectives pratiques en classe,* Paris, Editions des archives contemporaines, 2010

BLONDIN, Christiane, CANDELIER, Michel., [et al.]" *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?*». Edition De Boeck, 1998. 131 p.

BRUNER, Jérôme. *Comment les enfants apprennent à parler*. Coll: Forum Education Culture. 1987, 128 pages.

BOURDIEU.P. *Ce que parler veut dire*, France : Ed. Fayard, 1982

V. CASTELLOTTI & Hocine CHALABI. *Le français langue étrangère et seconde,* Paris : Ed. L'Harmattan, 2006

E. DESHAYS. *L'enfant bilingue*, Paris : Ed. R. Lafont, 1990

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

DEWITTE. Ph. *Immigration et intégration : l'état des savoirs*, Paris : Ed. La Découverte et Syros, 1999

Goï, Cécile. *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, Ed SCÉRÉN-CRDP Académie d'Orléans-Tours, Collection Les Cahiers de VEI, 2005, 104 p.

Hagège, Claude .*L'enfant aux deux langues*, Paris, Ed. Odile Jacob, 2005

J.F. HAMERS et M. BLANC. *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Ed : Pierre Mardaga, 1983.

HELOT, Christine. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris : Ed. L'Harmattan, 2007.

Lietti, Anna*. Pour une éducation bilingue*, Paris, Ed Payot et Rivages, 1994, 204 p

MOREAU, Marie Louise. *Sociolinguistique : Les concepts de base* : Sprimont, Ed : P. Mardaga, 1997

Passerelles en quinze langues, évaluation– lecture en quinze langues d'origine, cycles 2 et 3, J-C. 2003. Rafoni & N. Deruguine. Les cahiers de Ville-Ecole-Intégration. Editions Sceren, CNDP.

PETEK, Gaye. Les ELCO, entre reconnaissance et marginalisation. *Hommes et migrations*, nov.-déc. 2004, n° 1252, pp. 45-55.

Revues

Bertucci, M.M. « *L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statue et ambigüité des missions* ». Le français aujourd'hui, n°158, 2007, p. 28-38.

« La maitrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde », *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?* Actes de la DESCO, 25-28 octobre 2004**.**

Hanicot, Elisabeth. « Témoignages : Connaître la langue maternelle de l'enfant nouvellement arrivé » CASNAV- CAREP, Nancy 2006.

« Dossier : La relation école/ famille », Enjeu Education (oct. 2003), n°2

«La scolarisation des élèves nouveaux arrivants », *Enjeux*, oct. 2001, VEI, hors série n°3,

Remacle, Xavière. « Pédagogie interculturelle ». Les Echos n°27.

Les publications électroniques

CASNAV- CAREP. Académie de Nancy – Metz. *Accompagnement d'un élève non francophone* [en ligne]. Mise à jour le 18 septembre 2011. Disponible à l'adresse : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primo/primo_outils_sout.htm#contenu

COLNOT, Catherine. *Petite Enfance et Intégration : Les enfants non francophones à l'école maternelle* [en ligne].CASNAV- CAREP, Académie de Nancy- Metz, 2009. Disponible à l'adresse :

http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/petenfance/petenfance_enaf.htm

HUVET, Annie. *Pédagogie interculturelle : Présentation*. [En ligne] 2004. Disponible à l'adresse : http://www.disacnetsolutions.net/cdd/cursofr/docs/pp19_pedagogie_interculturelle%2C_presentation.pdf

Opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » - année scolaire 2011-2012. Circulaire n° 2011-123 du 11-7-2011. B.O n° 31 du 1er septembre 2011. Disponible à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57162

Des « sacs d'histoires » : une promotion de la littératie familiale. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec. Disponible à l'adresse : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp?page=dossierD_6

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Annexes

Annexe I : Les missions du CASNAV- BO n°10 du 25 avril 2002

Annexe II : Les sources des outils d'évaluation en langue d'origine selon les langues

Annexe III : Evaluations ENA (CRAVIE)

Annexe IV : Projet d'accueil intégré (CASNAV)

Annexe V : Questionnaire enseignant

Annexe VI : Olivia Lecomte : enseignante itinérante, Joué- les- Tours (37)

Annexe VII : Martine Beauvallet : enseignante Petite Section

Annexe VIII : Laure Galvani : Maitresse G- Rased

Annexe IX : Marie- Dominique Heard : enseignante itinérante. Blois (41)

Annexe X : Documents informatifs sur l'école, en plusieurs langues, Cécile Goï.

Annexe XI : Bibliographie d'ouvrages bilingues et multilingues

Annexe XII : Fiche d'outils utilisables dans le cadre de l'accueil d'Enaf (Casnav), ressources bibliographiques

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

ANNEXE I

MISSIONS ET ORGANISATION DES CENTRES ACADÉMIQUES POUR LA SCOLARISATION DES NOUVEAUX ARRIVANTS ET DES ENFANTS DU VOYAGE (CASNAV)

C. n° 2002-102 du 25-4-2002

1. Les missions du CASNAV

L'activité des CASNAV doit être recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et des enfants du voyage : de l'organisation de l'accueil à l'intégration pleine et entière de ces élèves dans les classes ordinaires, les personnels des CASNAV apportent une aide aux équipes pédagogiques et éducatives et une contribution déterminante à la mise en place des moyens dont le système s'est doté ; ils constituent par ailleurs une instance de médiation et de coopération avec les familles et avec nos partenaires. Ce recentrage signifie clairement qu'il convient de ne pas confondre deux problématiques très souvent assimilées : celle de l'intégration scolaire des populations aux caractéristiques particulières dont il est question ici et celle des zones et réseaux d'éducation prioritaire. L'implantation des classes spécifiques pour les élèves nouveaux arrivants, l'accueil des enfants du voyage sont l'affaire de tous et ne doivent pas être associés aux seuls ZEP et REP.

1.1 Les CASNAV sont des centres de ressources pour les écoles et les établissements
Les personnels des CASNAV contribuent à l'élaboration des réponses pédagogiques adaptées aux situations, très variées, des écoles et établissements qui accueillent des élèves nouvellement arrivés ou des enfants du voyage. Par des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, par des actions de formation, par la diffusion de documents pédagogiques ou autres ressources, ils facilitent l'accueil et la prise en charge pédagogique des élèves dont la maîtrise du français et les connaissances antérieures peuvent être variées et souvent en décalage par rapport à celles des élèves du même âge. Ainsi, leur principal champ d'intervention doit demeurer la maîtrise de la langue française et des apprentissages. Par leur connaissance du terrain académique et des projets qui s'y développent, ils sont à même de créer des réseaux entre les enseignants des classes spécifiques et plus largement entre des équipes qui traitent de problématiques identiques. Ils constituent des centres de documentation spécialisés sur la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage et de familles non sédentaires et aide à l'élaboration et à la mutualisation des outils pédagogiques. Ils interviennent dans la formation continue dans le cadre du plan académique de formation et de ses volets départementaux. Ils constituent un partenaire privilégié des instituts universitaires de formation des maîtres dans le cadre de la formation initiale des enseignants du premier degré, du second degré et des conseillers principaux d'éducation. A ce titre, ils apportent à la formation initiale une contribution tout à fait originale, fondée tout autant

sur une expertise particulière que sur la connaissance du terrain de l'académie et des réponses variées qu'une même situation peut susciter.

1.2 Les CASNAV sont des pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif

Les personnels des CASNAV, par la collaboration qu'ils entretiennent avec les chefs d'établissement et les équipes de circonscription du premier degré, mais aussi avec les services des inspections académiques et des rectorats, avec les centres d'information et d'orientation, avec la mission générale d'insertion, capitalisent l'information nécessaire à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique académique en faveur de l'intégration des nouveaux arrivants et des jeunes voyageurs. Ils actualisent les données sur les effectifs des classes spécifiques ; ils mettent en évidence les besoins liés à des demandes insatisfaites ou à des arrivées prévisibles (dans le cadre des regroupements familiaux, de stationnements durables ou de rassemblements ponctuels, etc.). Ils analysent et font connaître les besoins en formation et en outils pédagogiques des personnels titulaires de classes spéciales et des équipes qui prennent en charge les élèves concernés. Ils concourent à une meilleure connaissance des parcours scolaires des élèves, en coordonnant des suivis de cohortes dans les départements. Ils apportent leur contribution à l'évaluation des dispositifs d'accueil et d'intégration. À la demande du recteur ou des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, ils représentent ces responsables du système éducatif dans les instances partenariales, notamment sur les plates-formes d'accueil, et participent aux plans départementaux d'accueil des nouveaux arrivants et aux commissions consultatives départementales relatives à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage.

1.3 Les CASNAV sont des instances de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école

Au service de la réussite du projet scolaire des enfants et des jeunes accueillis dans l'école, les personnels des CASNAV en facilitent d'abord la possibilité par la création de conditions favorables à l'accueil qui s'appuient sur une information complète des familles et des associations qui interviennent auprès d'elles.

Interfaces entre l'éducation nationale et d'autres services ou réseaux de ressources locales, ils sont à même d'informer nos partenaires, de réguler des relations et de coopérer avec les interlocuteurs compétents dans la perspective d'une résolution collective des problèmes souvent complexes. Experts dans leur domaine, ils peuvent répondre à des demandes d'information, élaborer et animer des formations en partenariat auprès des acteurs nombreux et divers qui œuvrent dans le même domaine (élus et employés des collectivités territoriales, travailleurs sociaux, éducateurs, membres d'association).

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

ANNEXE II

Les sources des outils d'évaluation en langue d'origine selon les langues

Maîtrise de la lecture en langue d'origine

Il existe deux outils possibles. Le premier est à privilégier. Le deuxième est à utiliser lorsque l'on ne trouve pas, dans le premier, les tests de lecture dans la langue souhaitée.

- « Passerelles en quinze langues » de Jean-Charles Rafoni et Nathalie Deruguine.

Le livre est paru dans la collection « Les cahiers Ville Ecole Intégration (VEI) » du CNDP. Il comprend des textes de cycle 2 et de cycle 3 de l'école élémentaire en quinze langues avec une correction en français :
Anglais, arabe, chinois, coréen, espagnol, indonésien, japonais, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, tamoul, turc, vietnamien.

Une édition électronique complémentaire de « Passerelles en quinze langues » est parue sur le site Internet de VEI :
http://www2.cndp.fr/vei/cahiers/passerelles_bis/accueil.htm
Elle comporte les mêmes tests traduits en quatorze langues supplémentaires et téléchargeables au format PDF : albanais, arménien, bosniaque, bulgare, créole, géorgien, hindi, khmer, mongol, ourdou, slovaque, tagalog, thaï, ukrainien.

- Les tests du CRAVIE : http://cravie.ac-strasbourg.fr/

Le site du CASNAV et du CAREP d'Alsace, le Centre de ressources Alsace Ville Ecole Intégration (CRAVIE), propose, dans la rubrique ENA et la sous rubrique accueillir un ENA, des tests de lecture du cycle 2 et du cycle 3 de l'école élémentaire en 21 langues avec une correction en français. Voici ci-dessous la liste des langues que l'on ne trouve pas dans l'ouvrage ou sur le site de VEI : allemand, italien, hongrois, lituanien, moldave, néerlandais.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Les évaluations en mathématiques en langue d'origine

Trois outils sont disponibles.
Le premier est à privilégier. Le deuxième est à utiliser lorsque l'on ne trouve pas, dans le premier, les tests en mathématiques dans la langue souhaitée. Le troisième est utilisable lorsque les tests dans la langue recherchée ne sont disponibles ni dans le premier ni dans le deuxième outil.

- Les tests du CASNAV d'Aix Marseille. Ils sont publiés sur le site du CRDP d'Aix-

Marseille : http://www.crdp-aix-marseille.fr/mathsenaf/
Ils sont récents et conformes aux instructions officielles de 2008. Ils s'accompagnent d'une fiche de bilan claire et synthétique. Ils sont disponibles, à la date du 20 juin 2011, en douze langues : l'allemand, l'anglais, l'arménien, le bulgare, le chinois, l'espagnol, le français, l'italien, le néerlandais, le russe, le suédois, le turc.
Les tests du CASNAV d'Aix-Marseille doivent être traduits, à une échéance indéterminée, dans plusieurs langues supplémentaires : l'albanais, l'arabe, le coréen, le finnois, le grec, le hindi, l'indonésien, le japonais, l'ourdou, le polonais, le portugais, le roumain, le serbe, le tagalog, le tamoul, le thaï, l'ukrainien, le vietnamien.
Il est nécessaire de s'assurer que les tests en mathématiques dans la langue souhaitée n'ont pas été traduits sur le site du CRDP d'Aix-Marseille avant de les rechercher ailleurs.

- Les tests dits de l'ONISEP. Ils sont disponibles auprès du CASNAV d'Orléans-Tours qui les scannera au fur et à mesure des demandes et les transmettra sous une forme numérique. Voici ci-dessous la liste des langues que l'on ne trouve pas sur le site du CRDP d'Aix-Marseille : l'albanais, l'arabe, le finnois, le grec, l'hindi, l'italien, le japonais, le khmer, le laotien, le letton, le persan, le polonais, le portugais, le roumain, le tamoul, le tchèque, le turc, le serbo-croate, le vietnamien.
- Les tests extraits du livre « Maths sans parole » de Jean-Charles Rafoni, publié par le CRDP de Versailles, est utilisable avec les élèves pour lesquels il n'existe pas de tests en mathématiques en langue d'origine.

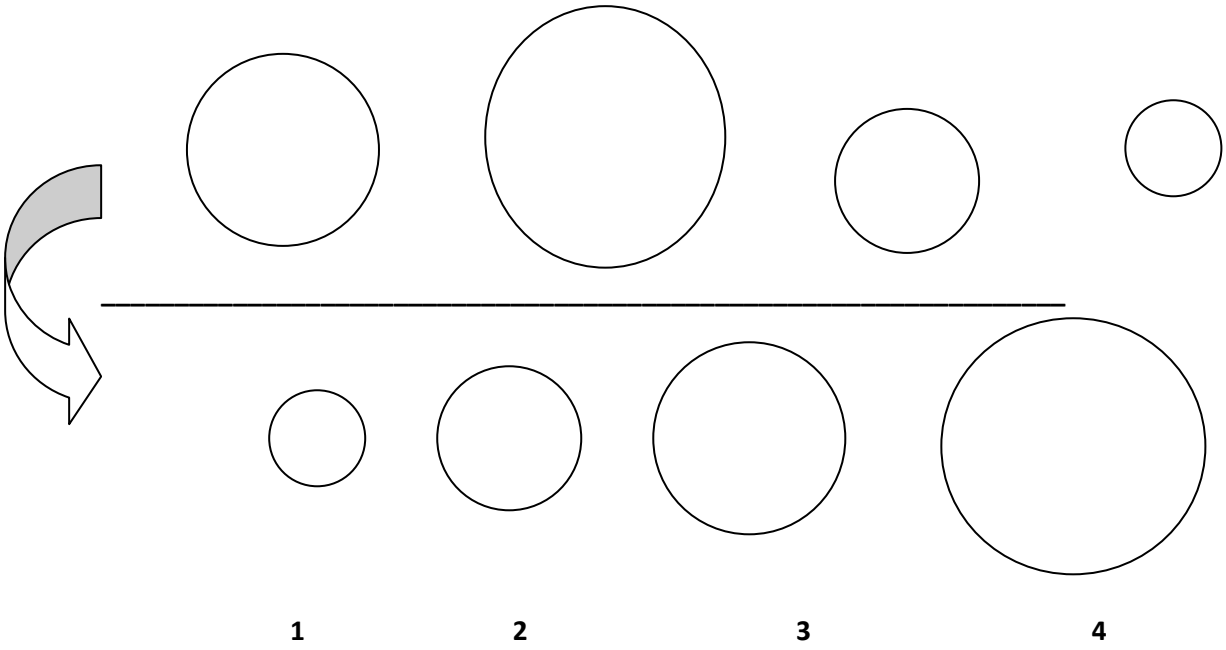
dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

ANNEXE III : Evaluation Cravie

Compétence évaluée : Savoir ranger des objets du plus petit au plus grand
Consigne : ranger les objets du plus petit au plus grand

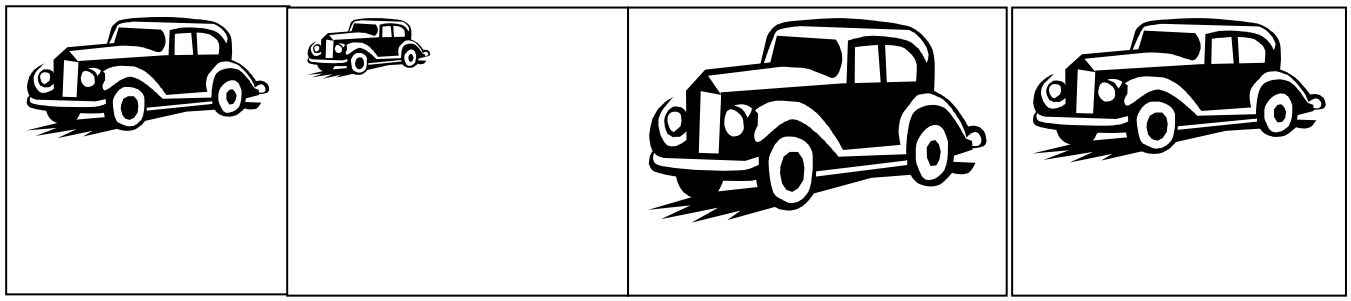
Critères de réussite : les objets sont bien rangés :

Exemple proposé à l'élève :



1 **2** **3** **4**

Exercice :



Analyse des résultats, compétences à travailler :

Aucune réponse : exemples variés, constructions de tours, manipulation d'objets

Compétence évaluée : Discrimination visuelle

Situation concrète / Mise en œuvre

Matériel : feuille de papier + cartes à poser

Consigne : découper les cartes et les coller à droite de la carte identique

Critères de réussite : les cartes posées sont identiques

p.		c.		b.	o.
b.		o.		d.	a.
d.		a.		p.	g.
q.		g.		q.	c.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Compétence évaluée : Discrimination visuelle

Situation concrète / Mise en œuvre

Matériel : feuille, papier, crayon, règle

Consigne : entourer les mots identiques à l'exemple

Critères de réussite : tous les mots sont retrouvés

Exemple donné à l'élève :

MAMAN

AMAM **MAMAN** **NAMAN**

MAMAN **NAMAN** **MAMAM** **NAMAN**

CHATEAU

BATEAU **CHATEAU** **BARREAU**

RADEAU **BATEAU**

CADEAU **CARREAU** **CHATEAU**

PARTIR

RATER **PARTIRA** **PATRIE**

RARES **PARTIR**

PARTIR **RAPIDE** **PARTI**

Analyse des résultats, compétences à travailler :

Aucune réponse : connaissance des lettres, jeux de reconnaissance, lotos, Memory

Réponse partielle : exercices de discrimination visuelle

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

ANNEXE IV

Projet d'accueil intégré au projet d'école (Casnav)

PROJET D'ACCUEIL POUR ENFANTS NON FRANCOPHONES EN MATERNELLE (ENF)

Recueil de données qualitatives et quantitatives pour organiser au mieux leur prise en charge au niveau de l'école

SECTIONS **De l'école**	**EFFECTIF TOTAL** **De chaque classe**	**Noms des enseignants**	**Nombre d'enfants non francophones**	**Langue parlée à la maison :** **Pour chacun des ENF**	**Noms des enfants ne s'exprimant pas du tout**	**Noms des enfants s'exprimant un peu en commettant des erreurs**
Petite section						
Moyenne section						
Grande section						

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Prise en charge des ENF : Organisation actuelle :

SECTIONS De l'école	Travail en grand groupe Quelles situations spécifiques proposées?	A quel moment de la journée ?	Travail en petits groupes ? Quelles situations/ supports spécifiques proposés ?	Quels critères de constitution des groupes de langage ou conversationnels?	A quel moment de la journée ?
Petite section					
Moyenne section					
Grande section					

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

VERS UN PROJET DE DECLOISONNEMENT LANGAGE AU NIVEAU DE L'ECOLE

ETAT DES LIEUX si un projet existe	**PROJET A CONSTRUIRE s'il n'existe pas**
-Qui intervient ?	Qui peut intervenir ?
-A quel moment ?	-A quel moment de la journée ?
-Avec quels enfants ? de quelles sections/classes ?	-Avec quels enfants ? de quelles sections/classes ?
-Quels critères de constitution des groupes ?	-Quels critères de constitution des groupes ?
-Avec quels supports ?	-Avec quels supports ?
-Quelle coordination avec l'enseignante et la classe ?	-Quelle coordination avec l'enseignante et la classe ?
-Points à faire progresser	- Quels critères d'évaluation des progrès ?

ANALYSE DES DIFFICULTES LANGAGIERES ET LINGUISTIQUES

	Noms des enfants de la section des Classe de M…	Pistes de travail
Prendre la parole en grand groupe		
en petit groupe		
s'adresser à l'adulte en communication duelle		
Construire un énoncé syntaxique en ordonnant les mots correctement		
Connaître les mots du lexique courant et leur déterminant		
Apprendre et utiliser un lexique courant acquis		
Employer les pronoms sujets (je, il, elle, on)		
Conjuguer correctement les verbes dans une phrase		
Utiliser correctement le système des temps		
Verbaliser une histoire entendue avec ses propres mots, même des mots phrases		
Comprendre des situations et consignes simples		
Répéter/ prononcer les sons en articulant		
Distinguer les oppositions pertinentes du français		

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

ANNEXE V :

Questionnaire enseignant

Nom et prénom de l'enseignant :

École(s) dans laquelle vous enseignez :

Niveau(x) dont vous vous occupez :

1) Avez- vous déjà eu à faire à un ENA?

Si oui, dans quelle condition s'est faite son inscription? Quel âge avait- il (elle) ? En quelle classe l'a-t-on inscrit ? Et pourquoi ? (si classe différente de sa classe d'âge)

2) Comment avez- vous mis en place ou facilité son accueil au sein de la classe?

3) Disposiez- vous de matériel pédagogique spécifique pour cet élève? (manuels fle/fls, jeux…)

Si oui, lesquels ?

Et comment aménagiez- vous le temps scolaire au sein de la classe avec les autres élèves dits "ordinaires"?

Faites- vous de « l'occupationnel intelligent » pour ce type d'élèves ? Se retrouvent-ils à travailler en autonomie lorsque le reste de la classe fait quelque chose de « trop compliqué » ou pas encore à sa portée ?

Si non, auriez- vous souhaité disposer de matériels, outils pédagogiques spécifiques ? Lesquels ?

4) Comment avez- vous gérer les problèmes liés à la barrière de la langue? Comment vous êtes- vous fait comprendre ?

.

5) De quel ordre qualifieriez- vous les difficultés rencontrées ?

6) Avez- vous eu le sentiment de remettre en cause votre pratique pédagogique ?

7) Vous êtes- vous sentie démunie ou au contraire disposiez- vous de méthodes adéquates ?

8) Avez- vous eu besoin d'aide ?

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Si oui, vers quelles personnes vous êtes vous tourné(e) ?

9) Il n'existe pas de dispositif spécifique à l'accueil et à l'intégration des ENA de cycle 1. Alors qu'il en existe pour les cycles 2 et 3. Pensez- vous qu'il serait nécessaire de mettre en place un dispositif particulier d'accueil et de prise en charge des ENA de cycle 1 ?

Si oui de quel ordre ? Comment le pensez- vous ?

Si non, pourquoi ?

10) Enfin, certains spécialistes de FLE et FLS pensent « que l'on apprend mieux auprès de ses pairs ». Oui, mais pensez- vous que ce seul contact entre enfants étrangers et enfants ayant pour langue maternelle le français, suffit aux ENA de cycle 1 pour parvenir à la maitrise de la langue française ?

Je vous remercie, par avance, du temps que vous pourrez consacrer à répondre à ce questionnaire. Votre avis et votre expérience en la matière me seront d'une grande utilité dans la rédaction de mon mémoire.

Erika Philippart

06 82 61 82 91

Merci de répondre à ces deux dernières questions, afin d'avoir votre autorisation ou non à exploiter les données précédentes.

Sachez que je comprendrai tout à fait que vous ne souhaitiez pas que votre nom apparaisse, cependant, même si tel est le cas, votre avis m'intéresse tout autant et me sera d'une aide précieuse. Je vous remercie donc de bien vouloir me renvoyer ce questionnaire.

M'autorisez- vous à utiliser vos réponses dans la rédaction de mon mémoire ?

OUI - NON

Si oui, souhaitez- vous que votre nom soit cité dans mon mémoire ou préférez- vous l'anonymat ?

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Annexe VI

QUESTIONNAIRES ENSEIGNANTS

Olivia LECOMTE : Enseignante itinérante- Joué- les- Tours

Pas demande auprès de l'inspecteur. Je travaille avec les maternelles si :
- créneaux disponibles (ça n'arrive plus du tout...)
- présence d'élèves de cycle 2 au sein du même groupe scolaire. L'élève de maternelle peut dans ce cas être intégré au groupe.

Beaucoup d'ENAF (Elèves Nouvellement Arrivés en France) de maternelle ne sont donc pas pris en charge.

Je sais que c'est l'enseignante qui dirige les enfants qui en ont le plus besoin vers vous mais comment choisissez- vous les élèves s'il n'y à pas de place pour tous ?

Ce n'est pas vraiment une question de besoins. Nous suivons les élèves jusqu'à 18 mois après leur arrivée en France. Au delà, ils ne sont plus concernés par le dispositif FLS.

Jusqu'à maintenant, nous arrivions à suivre tous les ENA. Mais, un poste a été supprimé l'année dernière, ce qui complique un peu les choses. Nous allons devoir faire des choix en fonction du niveau des enfants, réduire le temps de prise en charge et passer davantage par un système d'information/formations des enseignants pour les élèves sans suivi. (Ce que l'on déplore très fortement...)

Avec les maternelles : jeux (Memory, lotos), chansons, jacques a dit...

Premiers contacts : Sourire, leur parler à hauteur, les rassurer

questions/réponses : Comment tu t'appelles ? Je m'appelle... Chaque élève pose la question à un camarade. Puis jeux pour les mettre en confiance.

Je n'utilise pas vraiment de méthodes toute faite avec les maternelles (mais je vous rappelle que j'en ai eu très peu).

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Vous pouvez consulter les méthodes pour cycle 2 :

Il était une petite grenouille

Lili la petite grenouille

Tatou le matou

Autre chose : l'enseignement en maternelle est très axé sur le langage, même pour les francophones. Il est donc plus facile pour les enseignants d'intégrer l'ENA.

Voilà !

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Annexe VII

MADAME MARTINE BEAUVALLET : Enseignante PS

Questionnaire enseignant

Nom et prénom de l'enseignant : BEAUVALLET Martine

École dans laquelle vous enseignez : maternelle Jean ZAY 2 rue Rabelais 41100 Vendôme

Niveau dont vous vous occupez : PS et directrice 3 classes.

Quand avez- vous été prévenu de l'arrivée d'un ENA? Dans quelle condition s'est faite son inscription? Quel âge avait- il (elle) ? En quelle classe ?

J'ai la classe de PS. Quand je suis arrivée en septembre 2011 il y avait trois enfants de trois ans (familles hébergées par le CADA)

Comment avez- vous mis en place ou facilité son accueil au sein de la classe?

A la rentrée les mamans sont restées aussi longtemps que nécessaire dans la classe : de l'accueil jusqu'à un moment ou j'ai vu que cela irai pour les deux. (Cela a duré deux semaines)

Disposiez- vous de matériel pédagogique spécifique pour cet élève?

Non.

Si oui, comment aménagiez- vous le temps scolaire au sein de la classe avec les autres élèves dits "ordinaires"?

Comment avez- vous fait face aux problèmes liés à la barrière de la langue?

Beaucoup dans le geste accompagné de mots. Beaucoup sur la sécurité affective qui passe par le contact.

De quel ordre qualifieriez- vous les difficultés rencontrées ?

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

- Sur le plan pédagogique : La difficulté réside dans l'obligation d'utiliser un langage gestuel dans une relation individuelle même en grand groupe (classe de 27 élèves).

- Sur le plan émotionnel : toute intervention que ce soit pour un moment d'apprentissage, de socialisation ou de séparation nécessite un temps de contact physique individuel afin d'évacuer les angoisses qui se manifestent par des larmes, un repli sur soi, de la violence…

Avez- vous eu le sentiment de remettre en cause votre pratique pédagogique ?

Non, mais ces enfants augmentent la difficulté pour réussir un accueil en PS.

Vous êtes- vous sentie démunie ou au contraire disposiez- vous de méthodes adéquates ?

Non.

Avez- vous eu besoin d'aide ? Non

Si oui, vers quelles personnes vous êtes vous tourné(e) ?

Il n'existe pas de dispositif spécifique à l'accueil et à l'intégration des ENA de cycle 1. Pensez- vous néanmoins qu'il serait nécessaire de mettre en place un dispositif ?

Si oui de quel ordre ? Comment le pensez- vous ?

Les enfants accaparent énormément le temps et la présence physique de l'enseignant au détriment de la gestion du groupe classe jusqu'à ce qu'ils aient des repères spatio-temporels.

La présence d'un adulte supplémentaire (de type AVS : auxiliaire de vie scolaire) durant cette période participerait à la réussite du projet.

Vous arrivez- t-il de pratiquer de " l'occupationnel utile"? C'est- à- dire, arrivait- il à (ux) l'élève(s) nouvellement arrivé(s) de pratiquer une activité en autonomie pendant que vous faisiez autre chose avec le reste de la classe (quelque chose de peut être trop compliqué pour l'élève en question), ou est- ce - que vous l'incluiez dans toutes les activités, sans exception?

Et pourquoi pensez- vous que l'une ou l'autre de votre réponse est la meilleure solution ?

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Je rappelle que je suis en PS. Quand l'enfant n'est plus en écoute, je le laisse partir dans le coin qu'il a choisi et je vais le rechercher quand je suis disponible pour lui seul (c à d avant que l'activité de son groupe soit terminée de manière à ne pas l'oublier).

Dans l'école, l'enseignante de moyenne section fait un groupe en aide individualisée avec les enfants non francophone et elle y trouve un grand intérêt car avec 4 enfants elle peut travailler en langage dans les coins jeux symboliques ou avec les jeux éducatifs. Les enfants sont actifs pour s'exprimer et ont le temps pour formuler.

J'essaie depuis janvier d'avoir le groupe classe en regroupement sur le moment des rituels : je pense que ritualiser sur un moment (15/20mn) permet à l'enfant de mobiliser son attention et d'être réceptif pour répondre à l'appel de son prénom, les gestes pour mettre la date à jour (tourner l'aiguille sur le temps de la semaine (circulaire) déplacer l'épingle « aujourd'hui » sur la présentation horizontale, prendre l'étiquette de l'éphéméride et la coller dans le calendrier du mois avec l'aide d'un camarade, donner la nourriture aux poissons puis valider ce qu'il vient de faire en prenant une gommette et en la plaçant dans le tableau des enfants de la classe. (Il doit reconnaître la photocopie de sa photo choisir parmi 3 tailles de gommettes (la petite) Il apprend la couleur et la forme. Ça marche pour tous, même le plus perturbé. La photo c'est « MOA ».

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Annexe VIII

MADAME LAURE GALVANI: Mattresses G rased- St Branchs- (37)

Nom et prénom de l'enseignant : Galvani Laure

École(s) dans laquelle vous enseignez : Saint Branchs

Niveau(x) dont vous vous occupez : de la petite section au CM2 (car maîtresse G RASED)

1) Avez- vous déjà eu à faire à un ENA? OUI, à plusieurs reprises

Si oui, dans quelle condition s'est faite son inscription? Quel âge avait- il (elle) ? En quelle classe l'a-t-on inscrit ? Et pourquoi ? (si classe différente de sa classe d'âge)

Auprès de la directrice de l'école. Trois ans et demi. En fin de petite section.

Auprès du directeur de l'école. 11 ans. En CM2. (J'étais alors maîtresse du CM2 avec les Directeur)

Comment avez- vous mis en place ou facilité son accueil au sein de la classe?

Vers le mois de novembre, la maîtresse de la classe a adressé une demande d'aide au RASED, une proposition d'aide G a été faite et acceptée par les parents vers le mois de février.

Organisation avec les élèves de la classe pour accompagner cet élève, tutorat, mise à disposition d'un imagier de grand pour faciliter la communication. Une maîtresse itinérante travaillait spécifiquement avec lui et sa sœur (CP) sur l'apprentissage du français, à raison de 2 fois par semaine.

Disposiez- vous de matériel pédagogique spécifique pour cet élève? (manuels fle/fls, jeux…)

En tant que maîtresse G, j'ai travaillé avec le matériel de psychomotricité, avec des jeux de société, le dessin et des albums de littérature jeunesse.

Oui

Si oui, lesquels ? Des outils proposés à cet élève par la maîtresse itinérante.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Et comment aménagiez- vous le temps scolaire au sein de la classe avec les autres élèves dits "ordinaires"?

L'enfant participait à toutes les activités de la classe, avec une présence spécifique de la maîtresse pour certains ateliers. Elle avait des temps supplémentaires pour jouer ; dans les temps de regroupement, elle était située proche de la maîtresse, puis proche de l'ATSEM.

Temps de verbalisation en grand groupe suite au travail. Temps d'aide individuelle pour permettre la compréhension des consignes.

Faites- vous de « l'occupationnel intelligent » pour ce type d'élèves ? Se retrouvent-ils à travailler en autonomie lorsque le reste de la classe fait quelque chose de « trop compliqué » ou pas encore à sa portée ?

Pas de réponse possible

Le cas ne s'est pas présenté, car cet élève avait une connaissance du français qui lui permettait de s'investir dans les apprentissages au même titre que les autres élèves. Les textes de lecture étaient travaillés individuellement lors d'ateliers (aménagement déjà utilisé dans la classe comme dispositif de pédagogie différenciée)

Si non, auriez-vous souhaité disposer de matériels, outils pédagogiques spécifiques ? Lesquels ?

Vu ma fonction, non pas particulièrement.

Dans ce cas, la nécessité ne s'est pas fait ressentir.

Comment avez-vous gérer les problèmes liés à la barrière de la langue? Comment vous êtes- vous fait comprendre ?

En montrant, en mimant, avec des imagiers.

Avec le matériel apporté en classe par l'élève suites aux séances avec l'enseignante itinérante.

De quel ordre qualifieriez-vous les difficultés rencontrées ?

+ b) Je ne parlerais pas de difficulté.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Avez- vous eu le sentiment de remettre en cause votre pratique pédagogique ? Non

Vous êtes-vous sentie démunie ou au contraire disposiez-vous de méthodes adéquates ?

L'aide G m'a semblé appropriée pour cette enfant.

Les échanges avec l'enseignante itinérante m'a permis d'ajuster mes actions.

Avez- vous eu besoin d'aide ?

Oui

Si oui, vers quelles personnes vous êtes vous tourné(e) ?

L'enseignante itinérante

Il n'existe pas de dispositif spécifique à l'accueil et à l'intégration des ENA de cycle 1. Alors qu'il en existe pour les cycles 2 et 3. Pensez- vous qu'il serait nécessaire de mettre en place un dispositif particulier d'accueil et de prise en charge des ENA de cycle 1 ?

Si oui de quel ordre ? Comment le pensez- vous ?

Une formation pour les enseignants des classes à la diversité des publics et notamment des ENA. Par des formateurs ASH, pour sensibiliser les enseignants aux écueils que peuvent rencontrer ces enfants au sein de l'école et pour leur donner des pistes d'activités à pratiquer dans leur classe avec ces élèves.

Si non, pourquoi ?

Enfin, certains spécialistes de FLE et FLS pensent « que l'on apprend mieux auprès de ses pairs ». Oui, mais pensez-vous que ce seul contact entre enfants étrangers et enfants ayant pour langue maternelle le français, suffit aux ENA de cycle 1 pour parvenir à la maîtrise de la langue française ?

Un enfant de cycle I, quel qu'il soit, ne maîtrise pas encore sa langue maternelle. Alors je pense que cela dépend plutôt de l'âge auquel l'enfant arrive en France. En grande section, il faudrait peut-être faire un travail spécifique avec eux, peut-être plus soutenu, notamment avec des activités de langage autour de situations culturelles qui pourraient leur poser quelques difficultés de compréhension liée à la nouveauté du contexte dans lequel ils

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

doivent apprendre à vivre, et avec les albums de littérature, afin de se familiariser également avec la culture, au sens plus large du terme, du lieu qui les accueille.

M'autorisez- vous à utiliser vos réponses dans la rédaction de mon mémoire ?

OUI - ~~NON~~

Si oui, souhaitez-vous que votre nom soit cité dans mon mémoire ou préférez-vous l'anonymat ? Vous pouvez citer mon nom.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Annexe IX

Entretien avec marie- Dominique HEARD : enseignante itinérante Blois (41)

L'entretien n'a pas été transcrit dans sa totalité mais simplement quelques passages. Ainsi, avant chaque passage transcrit, je reprécise le thème que nous abordions à ce moment de l'entretien.

1) Sur le thème des ateliers de langage

« Il y a trop d'enfants pour pouvoir faire du langage // en ateliers individualisés dans les classes. […] On est beaucoup trop tourné vers le français de scolarisation // mais pas assez vers le français de communication/// On travaille de la langue // on leur a fait loupé l'étape du français communicationnel »

« Il y a trop d'évaluations »

2) Apprentissage du français langue seconde lorsque l'Enaf a passé 10 ans et La Pédagogie interculturelle

Question E.P : Est-ce plus facile pour les petits ?

« Ça dépend des enfants // On arrive à compenser quand on est très motivé ».[…] « Il y a un manque de formation des enseignants// il y a trop d'à priori // il faudrait pouvoir discuter avec enseignant// le gros problème aussi // il faut arrêter de dire aux enfants qu'ils ne doivent pas parler leurs langues /// un enfant à qui on dit arrête de parler turc//ils entendent arrête de parler tout court /// ça les bloque/// Il faut travailler la communication avant tout en maternelle// ».

« On est en échec face à des enfants qui ne s'expriment pas […] // on dévalorise la langue et on dévalorise l'enfant aussi /// Il faut une formation des enseignants de la part de gens théoriciens et des gens qui témoignent/// les collègues ont besoin de témoignages// et une formation sur ce qu'est le bilinguisme/// »

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

3) Pourquoi n'y a-t-il pas d'Elco en cycle 1 ?

« Il y a des cours du soir ///Elco / à croix chevalier// Mais en cycle 1 //les enseignants ne sont pas habilités//et comme c'est en dehors du temps de classe /// les journées seraient trop chargées »[…] « Dans un Fenêtres sur cours //il y a un article sur la Finlande // là-bas// chaque primo a droit à des cours// par petits groupes/ dans leurs langues //et ils sont intégrés dans les classes » […] Les enfants doivent être bien repartis/ intégrés dans les classes/ s' ils sont tous en CLIN/il n'y a pas d'intégration ///C'est une des difficultés que rencontre Christine Marcos aux hautes saules // elle a des difficultés à intégrer les enfants dans leur classe d'âge // sa classe est composée d'enfants de 6 à 12 ans// c'est difficile ».

4) Les groupes de CRI

« Les enseignants itinérants // à la base// c'était un poste uniquement sur barème // tout le monde pouvait le demander // il n'y avait pas de spécialisation »

« Un groupe de 4 à 5 élèves // c'est formidable // il faut qu'il y ait de l'interaction// »

« Cette année//j'ai un groupe de 6 Grande Section à Jules Ferry/// si j'ai un créneau // ou une place dans mon emploi du temps // je prends par exemple des CP en consolidation/// Ce sont les enseignantes qui m'appelle et qui me demande si j'ai un créneau/// J'envoie mon emploi du temps à mon inspecteur // il a la liste des primo arrivants et des enfants que je prend //mais qui ne sont pas considérés comme primo arrivants »

5) L'intégration en CLIN

« Il y a un problème d'urbanisme // la façon dont sont repartis les logements sociaux // il faut comprendre les enfants // et prendre en compte leurs spécificités // Par exemple les Roms // ils vivent en caravane // ils sont pauvres// ils sont en train de devenir sédentaires /// les enfants ont vécus parfois des choses pas faciles // ce sont des enfants qui vivent uniquement dans le présent // ils ne se projettent pas // c'est dur de les faire entrer dans les apprentissages » […] Les directeurs doivent être formés aussi //ce n'est pas parce qu'un enfant ne sait pas lire et écrire qu'on le met en CP /// Il n'y a pas de respect des textes officiels // on ne met pas les enfants dans leur classe d'âge // mais là où il y a de la place // Des CM1 se retrouve au CP // des enfants de 2000en CE1 /// […] Aujourd'hui on ne prend pas en compte l'enfant en tant qu'individus // il faut leur donner une mini

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

exigence // on ne peut pas laisser un enfant au fond de la classe/// […] Il y a aussi un problème de moyens // plus de RASED ça veut dire plus de dossiers/// c'est intraitable// c'est plus possible // et l'enseignant aura tous les élèves dans sa classe »

6) L'accueil d'un ENA

« Quand les gens arrivent // ils doivent faire un dossier // donc ils doivent raconter ce qui s'est passé // puis après // si l'enfant ne veut pas// on fait un bilan psychologique// […] Il n'y a pas toujours d'intégration dans classe d'âge// même pas en EPS et en musique // c'est faux//donc y'a pas de possibilité d'intégration parfois // […] C'est plutôt l'inverse qui se passent// les enfants sont inscrits d'abord en Clin // puis en classe de référence // Et on trouve des cm2 en CP // car c'est fonction de la place disponible /// Une prof qui a déjà 29 élèves ne prendra pas 4 ENA de plus // Il faudrait un travail d'équipe // que le prof de cm2// par exemple // donne ses fiches de préparation à la collègue / pour faire travailler les élèves//qu'ils progressent// […] Le travail d'équipe est essentiel // il faut faire un projet de l'élève / pas un projet d'école// c'est de l'esbroufe […]

7) La formation des enseignants

« Il y a des idées reçues /// L'autre jour / j'ai entendu une réflexion //Ah lala de toute façon ces turc/ ils s'arrivent même pas à dire le et la// ils disent le vache ça les gène pas // Ils sont en ce1// Ils ne mettent pas de sens derrière le déterminant // Ah bon/ parce que toi tu en mets un sens derrière les déterminants ? //Ça n'a aucun sens un déterminant! // Le // La // Bah non// trouve moi un sens // quelque chose de sémantique derrière le/ la// La preuve en ai qu'en allemand tu dis « Dies o neu » et « der munt » // la lune // C'est le féminin en allemand et le masculin en français // et l'inverse // c'est bien parce que y'à pas de sens /// Heu j'm'en moque je ne parle pas allemand /// Oui mais comprend les turcs/// voilà c ça // Et alors quand on comprend ça ? //

«Par exemple là-dessus//j'peux me permettre de dire aux collègues//quand ils font une erreur//tout de suite ça va dans un petit carnet de lexique // ce n'est pas compliqué à faire // un petit imagier sur un thème lexical // tout ce qui est féminin // je le fais entourer // systématiquement // et ça je leur dis/ ça s'apprend par cœur / parce qu'on ne peut pas l'inventer// Alors les petits c'est moi qui fais en sorte // parce qu'ils ne vont pas relire// ce que je leur demande / c'est de colorier // pour qu'ils regardent un peu en arrière // c'est

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

ça// qu'ils s'en servent comme un livre // voilà // (*nous feuilletons ensemble, à ce moment-là un livret de lexique d'un élève*) / pour revoir // là ça marche // parce que je sais que la maman est derrière //

Là / y'à des collègues qui ont baissé les bras // ils ont abandonnés de leur donner (*le cahier de lexique*) //Moi très souvent // je fais un petit cahier // il reste sur le banc// elles n'y croient pas // elles n'y croient plus//

Après quand on leur dit tient toi bien sur ta chaise// la table// y'à des choses qui viennent par imprégnation// Après // une jupe // bon ça // ils ne vont pas le dire tous les jours / /ils ne vont pas entendre la maitresse qui va parler de la jupe//

[…]

Un autre à priori // l'enseignant qui demande aux parents s'ils parlent français à la maison // Ce n'est parce qu'ils vont parler français que cela va mieux marcher// Et puis à quoi ça sert d'entendre un français mal parler // mal prononcé// à rien // Mieux vaut entendre sa langue maternelle parlée correctement. […]

Il y a besoin de plus d'échanges entre les parents de ces communautés là // et les enseignants // Qu'est ce qui marche dans les zones sensibles ? // Ben c'est quand les enseignants s'autorisent à aller vers les gens // qu'ils vont les chercher // exemple dans un collège de bordeaux // les enseignants allaient papoter avec les parents des ados//.

8) <u>Sur la connaissance de la diversité des cultures</u>

« […] tout l'aspect culturel il est là // culturellement parlant // jusqu'à 6 ans// l' enfant turc est un bébé // et un bébé / on lui parle pas// Y'à un collègue de l'école de Vineuil qui a été 3 ans en Turquie / qui nous a livré avec un témoignage avec sa petite fille // il disait // j'avais des amis professeurs en Turquie qui élevaient leurs enfants complètement différemment // et qui critiquait ma façon d'élever ma fille // genre / mais elle court toute seule/ elle va se faire mal/ mais c'est n'importe quoi // on est dans la foret //// […] Il faut que les mamans connaissent // et comprennent aussi comment ça se passe à l'école française // il faut un rythme scolaire // mais pour qu'elles comprennent il faut aller leur dire//.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

9) <u>comment intégrer les familles dans l'école ?</u>

Il y a le dispositif des Maman lectrices // ça a été fait mais ça demande beaucoup d'énergie // et on est obligé de le refaire chaque année // car les mamans ne sont pas les mêmes// […] une autre Idée consiste à faire une vidéo des enfants /// de leur journée// et de la montrer après aux mamans//

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Annexe X : Document d'informations sur l'école traduite en plusieurs langues

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Madame, Monsieur,

En France, l'école est gratuite et obligatoire pour tous les enfants de moins de 16 ans qui y vivent.

Votre enfant ..... [1]

est inscrit à l'école ..... [2]

Il est au ..... [3] dans la classe de ..... [4]

Le directeur (la directrice) de l'école est .. [5]

Vous pouvez rencontrer le directeur ou les enseignants de préférence sur rendez-vous.

Le numéro de téléphone de l'école est le ..... [6]

Les horaires de l'école sont :

Lundi, mardi, jeudi, vendredi de ..... à ..... et de ..... à ..... [7] Si votre enfant mange au restaurant scolaire, les horaires sont de ..... à ..... [8]

Mercredi ou samedi de ..... à ..... [9] il n'y a pas de restaurant scolaire ce jour-là. Il n'y aura pas d'école certains jours dont la liste vous sera communiquée.

Pendant les vacances, il n'y a pas d'école. Les dates de vacances vous seront communiquées par le directeur.

Pour venir en classe, votre enfant a besoin d'un cartable avec une trousse contenant :

- des stylos (bleu, vert, rouge),
- un crayon de papier,
- un taille-crayon,
- une gomme,
- des ciseaux,
- de la colle,
- une règle.

Pour les activités sportives, il doit avoir des chaussures de sport et des vêtements confortables.

1 Nom de l'enfant
2 Nom de l'école
3 Classe
4 Nom de la maîtresse, du maître
5 Nom du directeur, de la directrice
6 Numéro de téléphone de l'école
7 Horaires des lundi, mardi, jeudi, vendredi matin et après-midi
8 Horaires des lundi, mardi, jeudi, vendredi avec restaurant scolaire
9 Horaires de la matinée du mercredi ou samedi

المدارس الابتدائية

سيدي الفاضل ،

تعتبر المدارس في فرنسا مجانية وإجبارية لجميع الأطفال الوافدين مادون ستة عشر عاما.

تم تسجيل طفلكم ----------(١) في مدرسة ----------(٢)

في الصف----------(٣) برفقة المعلم/ة----------(٤).

مدير/ة المدرسة هو السيد/ة----------(٥).

باستطاعة سيادتكم مقابلة إدارة أو مدرسي المدرسة تحت موعد محدد مسبقا.

رقم هاتف المدرسة هو----------(٦)

مواعيد المدرسة:

- الإثنين ، الثلاثاء، الخميس و الجمعة من الساعة ------ حتى الساعة------(٧) صباحا ومن الساعة---- حتى الساعة---------(٧) مساء.
- المطعم المدرسي (للراغبين) من الساعة ----- حتى الساعة-----(٨).
- الأربعاء أو السبت من الساعة ----- حتى الساعة-----(٩) (لا تتضمن المطعم المدرسي)

ستقوم إدارة المدرسة تزويدكم بقائمة أيام العطل والإجازات الرسمية السنوية لاحقا .

المثول في الفصل المدرسي يتطلب إحضار حقيبة مدرسية وبعض المستلزمات الأخرى والتي تشمل:

- أقلام حبر (أزرق ،أحمر، أخضر)
- قلم رصاص
- مبراة
- ممحاة
- مقص
- صمغ
- مسطرة

لممارسة الأنشطة الرياضية يجب ارتداء حذاء رياضي وملابس مريحة.

---

(١) اسم الطالب

(٢) اسم المدرسة

(٣) الصف

(٤) اسم المعلم/ة

(٥) اسم مدير/ة المدرسة

(٦) رقم هاتف المدرسة

(٧) مواعيد أيام الإثنين ، الثلاثاء، الخميس و الجمعة صباحا ومساء

(٨) مواعيد أيام الإثنين ، الثلاثاء ، الخميس والجمعة مع المطعم المدرسي.

(٩) مواعيد اليومين الأربعاء أو الجمعة صباحا

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

ILK OKUL

Sayin Veli,

Okul, Fransa'da ikâmet eden 16 yasindan kücük ögrenciler için bedava ve zorunludur.

Coçugunuz.....[1], ...[2] okulunda kayitlidir. .....[3] sinifta olup ögretmeni .....[4]'dir. Okulun müdürü .....[5]'dir. Müdürle veya ögretmenlerle randevu alarak görüsebilirsiniz.

Okulun telefon numarasi .....[6]'dir.

Okul saatleri :

- Pazartesi, sali, persembe, cuma saat ..... ile ..... arasi ve ..... ile .....[7] arasidir. Eger çocugunuz okul kantininde yemek yiyorsa, yemek saati ..... ile .....[8] arasidir.
- Carsamba veya Cumartesi saat ..... ile .....[9] arasidir. O gün, okulda yemek verilmeyecektir. Okulun tatil olacagi diger günlerin listesi size verilecektir.

Tatil boyunca okul yoktur. Tatil günleri sizlere müdür tarafindan bildirilecektir.

Sinifa gelirken, çocugunuzun bir çantaya ve içerisinde asagidakiler olan kalem kutusuna ihtiyaci vardir:

- tükenmez kalem (mavi, yesil, kirmizi)
- kursun kalem
- kalemtras
- silgi
- makas
- uhu
- cetvel

Spor faaliyetleri için, çocugunuzun spor ayakkabilari ve rahat kiyafetleri olmasi gerekir.

---

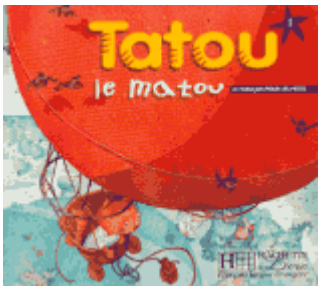
[1] Coçugunuzun isim ve soyadi
[2] Okulun ismi
[3] Sinif
[4] Ogretmenin ismi
[5] Müdürün ismi
[6] Okulun telefon numarasi
[7] Pazartesi, sali, persembe, cuma sabah ve ögleden sonra saatleri
[8] Pazartesi, sali, persembe, cuma okul kantin saatleri
[9] Carsamba ve cuma sabah saatleri

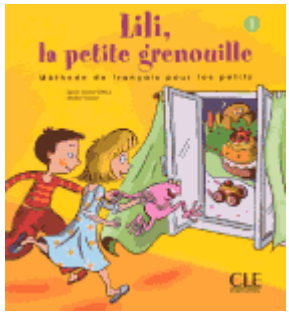
dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

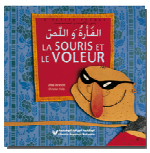
Annexe XI : Contes, albums et méthodes bilingues et multilingues

Méthodes pour les plus petits (2 à 7 ans)





Albums français- arabe



La souris et le voleur, Jihad Darwiche, Christian Voltz, Fatima Khallad,

Collection les Bilingues, Didier Jeunesse

Les trois boucs, Jean-Louis Le Craver, Andrée Pringent

Trad Mohammed Mechouat, Collection les Bilingues, Didier Jeunesse

Les deux oursons, Martine Bourre, Jean-Louis Le Craver,

Trad Karima Khaldi, Collections les Bilingues, Didier Jeunesse

Albums trilingues : français- algérien- berbère

H'didouane l'enfant et l'ogresse -Zerdalia Dahoun. Edition trilingue avec 1 CD audio

L'artiste et la princesse : conte traditionnel algérien trilingue - Zerdalia Dahoun

Kdar. Conte traditionnel algérien. Josette Jomaray-Ayrolles, Zerdalia Dahoun

ANNEXE XII : Ressources bibliographiques

Fiche actualisée le 27 décembre 2011 par le CASNAV d'Orléans-Tours

Outils utilisables pour accueillir et scolariser un élève nouvellement arrivé en France dans le premier degré (bon nombre de ces outils sont également exploitables en classes d'accueil dans le second degré).

Pour mieux connaître les nouveaux arrivants :

Des enfants venus d'ailleurs de Cécile Goï, SCÉRÉN, CRDP de l'académie d'Orléans-Tours, les cahiers Ville École Intégration (VEI).

Pour comprendre avec des exemples concrets la démarche pédagogique mise en œuvre en classe d'initiation

La langue des apprentissages : premiers pas dans le français à l'école. Coordonné par Denis Leroy et Jean-Pascal Collegia, SCÉRÉN, CNDP, les cahiers Ville École Intégration (VEI).

Pour travailler sur la compréhension orale

Plusieurs sites publient des images séquentielles sur Internet (ils sont accessibles en tapant « images séquentielles » sur Google : voir en particulier l'adresse suivante où l'on trouve de nombreux liens vers des images séquentielles :
http://trukastuss.over-blog.com/article-16120533.html

Dialogues enregistrés dans les épreuves du DELF Prim A 1. 1, puis du DELF scolaire au niveau A 1, A 2 et B 1 sur le site du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) : www.ciep.fr

Site Internet Les coccinelles : http://www.les-coccinelles.fr/ (l'histoire des *Trois brigands* de Tomi Ungerer peut être lue à haute voix et exploitée avec un mini-imagier des mots-clés du texte et diverses ressources que l'on trouve sur le site).

Site de ressources télévisées du CNDP : www.lesite.tv

Écouter pour apprendre, cycle 2, éditions Retz (utilisable après quelques mois seulement).

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Pour travailler l'expression orale

- Les ressources (jeux, imagiers, etc.) du Centre de Ressources Alsace Ville Intégration École (CRAVIE) : http://cravie.ac-strasbourg.fr
- Dictionnaire illustré français junior aux éditions ELI.
- Le lexique de ma classe CP/CE1 (avec cédérom), Retz.
- Apprendre la grammaire dès la maternelle en jouant avec des cartes et en les coloriant, Mireille Kuhl-Aubertin, Pédagogie pratique, Retz.
- Un jour, un mot. Cycles 2 et 3. Renée Léon. Hachette Education.
- . Dictionnaire en images, CRDP Aquitaine (sur site, imprimable et reliable).
- Lexique FLS 1er degré, CASNAV de Besançon (sur site, imprimable et reliable).
- Dictionnaire visuel français/anglais aux éditions de La Martinière (602 pages, 18 €, possibilité de visualiser quelques images sur le site de l'éditeur).

Pour travailler sur l'apprentissage de la lecture et la compréhension écrite

- Apprendre à lire en français langue seconde de Jean-Charles Rafoni, éditions L'Harmattan, 2007, 300 p.
- La lecture des 30 dernières pages est suffisante pour acquérir une idée précise de la démarche que préconise l'auteur.
- Celui-ci a relu la synthèse commentée de son ouvrage qui figure dans le guide de la scolarisation d'un nouvel arrivant en classe ordinaire du CASNAV d'Orléans-Tours. Il l'a trouvée fidèle à son propos et a fait droit aux différentes suggestions d'activités complémentaires proposées.
- Bien lire et aimer lire, méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny, Clothilde Sylvestre de Sacy, ESF éditeur, 2006 (32ème édition).
- Lector et Lectrix : la compréhension des textes narratifs, CM1, CM2, 6ème, SEGPA, de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux aux éditions Retz.
- Je lis, je comprends, CE1, CE2, CM1, CM2, sur le site de l'inspection académique de l'Indre dans la rubrique ressources pédagogiques en cliquant sur le lien du groupe de maîtrise de la langue.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

- Stratégies pour lire au quotidien : apprendre à inférer, de la grande section au CM2, Scéren CRDP Bourgogne.
- . CLÉO : français : fichier d'entraînement, CE1 et CLÉO : français : manuel d'entraînement, CE2 d'Antoine Fetet aux éditions Retz. Les deux ouvrages peuvent être feuilletés sur le site Internet de l'éditeur. Attention ! Plusieurs exercices proposés dans ces manuels sont adaptés aux besoins des ENAF, mais certains ne le sont pas.
- Site Internet Les coccinelles : http://www.les-coccinelles.fr/

Pour travailler sur l'étude de la langue

- CLÉO : français : fichier d'entraînement, CE1, et CLÉO : français : manuel d'entraînement, CE2, d'Antoine Fetet aux éditions Retz. Les deux ouvrages peuvent être feuilletés sur le site Internet de l'éditeur. Attention ! Tous les exercices de ce manuel, destinés au départ à des élèves nés en France, ne sont pas adaptés aux nouveaux arrivants

Pour travailler sur le français des disciplines

- Le français à la découverte du monde (CE1) et le français à la découverte de l'histoire-géographie (CE2, CM1, CM2), Hachette éducation.
- Le lexique des disciplines, cycle 3, aux éditions Retz.

Quelques méthodes de français

A utiliser dans le cadre d'activités ponctuelles en classes d'initiation ou d'ateliers de soutien au langage

Cycle 1 et début du cycle 2

Tatou le matou, niveau 1 et niveau 2, édite par Hachette Français langue étrangère.

Cycle 2

- Ludo et ses amis, 2, édité par Didier.
- Caramel, niveau 1 et niveau 2, édité par Didier.

Cycle 3

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Alex et Zoé, niveau 1, niveau 2 et niveau 3, édité par Clé International.

Pour travailler sur la découverte de la presse (à l'occasion notamment de la semaine de la presse à l'école en mars)

. CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) : http://www.clemi.org/

Logiciels de français

- Entrez dans la langue. Cédérom. CRDP Grenoble.
- . Logiciel Atoutclic.
- . Lirebel langue seconde, Chrysis.
- . Lecthème, six logiciels de la grande section au CM2 (lecture, écriture...), Jocatop.

Chansons

- 30 phonèmes en 30 chansons, grande section-CP, Cécile Martin, Élisabeth Trésis, éditions Retz.
- Chansons orthographiques, Vol. 1. De l'éveil de la conscience phonologique aux premiers pas en orthographe. Paris, CRDP, 2009.

Voir aussi le site de Momeludies : chansons bilingues (à condition de savoir lire les partitions).

Pour évaluer les progrès en langues et définir des objectifs de communication

- Mon premier portfolio européen des langues, 6-10 ans, éditions Didier.

Pour travailler sur les mathématiques

- . Fichier de Karine Million-Faure téléchargeable sur le site : http://francaislangueseconde.awardspace.com
- Rémi Brissiaud, « J'apprends les maths avec Picbille », CP, puis « J'apprends les maths », CE1, CE2, CM1 et CM2 aux éditions Retz.
- Maths sans paroles. Outils d'évaluation des élèves des classes ordinaires ou spécialisées en difficulté scolaire ou linguistique. Jean-Charles Rafoni. CRDP Versailles. Cet ouvrage est épuisé. Il peut peut-être être emprunté au CRDP à Orléans.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

- Jeux de calcul mental de Dominique Verdenne sur le site : www.pmev.fr
- En cycle 3 : Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones : des outils français -maths, les cahiers Ville École Intégration (VEI), SCÉRÉN, CRDP de Créteil

Sites Internet

▲ Sites d'enseignants de classes d'initiation avec des ressources téléchargeables

▲ Site de Anne Schoeter et Morteza Nosarian (Mozane) : http://mozanne.fr/

- Alphabet à voir et à entendre (utilisable en ligne) ;
- Carnet des sons (téléchargeable) ;
- Jeux sur le lexique des animaux et des vêtements (utilisables en ligne) ;
- Contes et albums.

▲ Site de la classe d'initiation de Mons-en-Baroeil : http://demonsaumonde.free.fr

▲ Site de Roland Kara (enseignant de CLIN). Avec des documents téléchargeables et utilisables dans la classe : http://roland.kara.chez-alice.fr

▲Site d'Albert Scolena : http://albert.scolena.free.fr/

▲Site : http://clin-itinerante.com

Site du français langue seconde (avec liens vers tous les sites importants dans ce domaine dossiers sur l'enseignement des mathématiques, de l'histoire géographie et sur la mise en place d'une simulation globale) :
http://francaislangueseconde.awardspace.com.

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Sites destinés à tous les professeurs d'école sur Internet

Tous cycles

http://lectures-primaires.fr/

http://soutien67.free.fr/

www.pmev.fr (jeux de calcul mental de Dominique Verdenne)
www.inattendu.org

Cycle 2

http://www.les-coccinelles.fr/

http://lps13.free.fr/

Cycle 3

http://www.professeurphifix.net/

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012

Erika PHILIPPART

L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU CYCLE 1 : LE CAS PARTICULIER DES ELEVES ALLOPHONES

La pluralité culturelle de notre société est une réalité à laquelle les enseignants sont confrontés. L'absence de dispositifs de soutien au langage pour les élèves allophones et les Enaf de cycle 1, interroge leurs compétences langagières face à l'apprentissage du français. L'âge des enfants est-il un facteur de réussite dans cet apprentissage ? Le bilinguisme conduit-il à l'échec scolaire ? Les interactions entre porteurs de cultures différentes, au sein des classes, amène à penser une autre pédagogie : La pédagogie de l'interculturel, à laquelle il faut former, enfants et enseignants.

Mots clés : Enaf – Allophone- pédagogie- interculturel- maternelle- langage

FRENCH TEACHING AND LEARNING AT NURSERY SCHOOL: THE PARTICULAR CASE OF ALLOPHONE PUPILS

Our society cultural plurality is a reality to which teachers are confronted in. The absence of nursery school allophone pupils' plan of support for the language questions their language skills face to French language's learning. Is children's age a success factor to this learning? Or, bilingualism leads to academic failure? The interactions between persons from different cultures, in classroom, makes think in a new pedagogy: the pedagogy of the intercultural, to which we have to train children and teachers.

Keywords: allophone- pedagogy- intercultural- nursery school- language

dumas-00755970, version 1 - 22 Nov 2012