



Haute école pédagogique  
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne  
[www.hepl.ch](http://www.hepl.ch)

Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement  
Pour les degrés préscolaire et primaire

**Accueil d'élèves allophones primo-arrivants dans  
quelques classes régulières du CYP/2 :  
moyens mis en œuvre par des enseignants pour  
favoriser leur intégration linguistique**

---

Mémoire professionnel

Travail de  
Sous la direction de  
Jury

Yaëlle Rasandimanana  
Claudine Pont  
Claudine Balsiger

Lausanne,

Juin 2011

# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Introduction</b> .....	<b>3</b>
1.1 Résumé.....	3
1.2 Choix du sujet.....	3
1.3 Objectifs de mon mémoire.....	4
<b>2. Problématique</b> .....	<b>5</b>
2.1 Contexte .....	5
2.2 Cadre conceptuel.....	8
2.2.1 Elèves concernés .....	8
2.2.2 Différents types de français.....	8
2.2.3 Objectifs d'apprentissage du FLS .....	10
2.2.4 Compétences .....	10
2.2.5 Accueil des élèves allophone primo-arrivants dans le canton de Vaud .....	13
2.2.6 Différenciation .....	13
2.2.7 Matériel.....	14
2.2.8 Réussite scolaire.....	15
2.2.9 Question de recherche.....	19
<b>3. Démarche de recherche</b> .....	<b>20</b>
<b>4. Analyse des données des entretiens</b> .....	<b>21</b>
4.1 Introduction .....	21
4.2 Besoins des élèves nouvellement arrivés et compétences attendues .....	22
4.3 Différenciation.....	25
4.4 Communication.....	27
4.5 Moyens d'enseignement.....	27
4.6 EOLE .....	28
4.7 Intégration sociale.....	29
4.8 Responsabilités attribuées aux camarades.....	30
4.9 Collaboration .....	31
4.10 Conclusion.....	32
<b>5. Quelques ressources à l'intention des enseignants</b> .....	<b>33</b>
5.1 Introduction .....	33
5.2 CREAL.....	34
5.3 Formation continue .....	34
5.4 Partenaires .....	34
5.5 Moyens d'enseignement.....	35
5.6 Internet .....	35
5.7 Autres.....	37
<b>6. Conclusion</b> .....	<b>38</b>
<b>7. Glossaire</b> .....	<b>38</b>
<b>8. Bibliographie</b> .....	<b>40</b>
<b>9. Annexes</b> .....	<b>42</b>

## **Remerciements**

En préambule, je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire et sans lesquelles il n'aurait pas pu voir le jour.

Un grand merci aux cinq enseignantes qui se sont prêtées à mes entretiens, pour leur disponibilité et le temps qu'elles m'ont consacré, pour avoir répondu à mes nombreuses questions, pour avoir partagé avec moi leur expérience et leur savoir-faire, et enfin pour avoir ouvert une fenêtre sur leur pratique et leur conception du métier d'enseignant.

Un grand merci également à Mme Claudine Pont qui, grâce à son expérience d'enseignante en structure d'accueil et à sa connaissance approfondie de la question de l'accueil des élèves allophone primo-arrivants, a su orienter mes lectures et mes recherches. Merci également pour le temps qu'elle a consacré à lire et relire mon mémoire au fur et à mesure de son élaboration et pour les commentaires constructifs qu'elle m'a faits.

Enfin, je remercie les bibliothécaires pour leur gentillesse lors de mes nombreux passages au rayon « Français langue 2 » de la médiathèque de la HEP de Lausanne.

## **1. Introduction**

### **1.1 Résumé**

De nombreux élèves allophones primo-arrivants sont scolarisés chaque année dans notre canton. Au primaire, ils sont souvent intégrés à leur arrivée directement dans des classes régulières. Comment gérer la présence d'un tel élève ? Comment favoriser son intégration linguistique ? Par ma recherche, je souhaite tirer profit de l'expérience d'enseignants ayant déjà accueilli des élèves allophones primo-arrivants dans leur classe.

### **1.2 Choix du sujet**

La Suisse est un grand pays d'immigration. En 2005, elle comptait environ 24% d'immigrants (Piguet, 2009, p. 10). De nombreux élèves arrivent dans notre canton en cours de scolarité sans maîtriser les bases du français. Dans le canton de Vaud, la scolarité est obligatoire dès l'âge de six ans. (Grand Conseil du canton de Vaud, 2009). Elle le sera dès l'âge de quatre ans dès l'entrée en vigueur d'Harmos. Or, une grande partie des élèves allophones primo-arrivants

en âge de scolarité primaire sont intégrés directement dans des classes régulières. Ainsi, n'importe quel enseignant du primaire peut se voir confier du jour au lendemain un tel élève.

J'ai vécu, en première année de stage, l'accueil d'une élève allophone primo-arrivante, une jeune Thaïlandaise. J'ai pu constater à quel point mon praticien formateur n'était pas préparé à faire face à cette arrivée. En discutant autour de moi de ce thème et en lisant des mémoires professionnels, j'ai compris que sa situation n'était pas isolée. Il y a donc un réel besoin d'information et de formation à ce niveau.

Lorsque j'ai commencé à préparer mon mémoire, je ne savais pas du tout comment j'aurais pu m'y prendre si j'avais eu un élève allophone néo-migrant dans ma classe. Or, je ne voulais pas me sentir démunie si cela devait m'arriver. Au contraire, je souhaitais être prête, savoir comment je pourrais agir efficacement et ce que je pourrais mettre en place dès l'arrivée de l'élève. Ces réflexions m'ont amenée à porter mon choix sur le thème de l'accueil des élèves allophones primo-arrivants dans les classes régulières, plus particulièrement dans celles du CYP2 du fait que j'ai choisi la mention +3+6.

### **1.3 Objectifs de mon mémoire**

J'ai défini quatre objectifs principaux :

- Comprendre la manière dont les enseignants de classes régulières s'y prennent lorsqu'ils accueillent un élève allophone néo-migrant pour l'intégrer sur le plan linguistique.
- Décrire ce qui est mis en place (matériel utilisé, stratégies de communication, etc) pour intégrer l'élève allophone primo-arrivant.
- Définir quelles pourraient être les stratégies que je mettrai en œuvre le jour où j'accueillerai moi-même un élève allophone primo-arrivant.
- Offrir des pistes d'action aux enseignants confrontés pour la première fois à la présence d'un élève allophone dans leur classe (gestion de la classe, moyens d'enseignement, formation continue, collaboration).

## 2. Problématique

### 2.1 Contexte

L'immigration représente une composante majeure de l'histoire de la Suisse ces soixante dernières années. Un tiers de sa population est, directement ou par l'un de ses deux parents, issu de la migration. Un quart est né à l'étranger. Au vu de ce dernier pourcentage, la Suisse est considérée comme un grand pays d'immigration à l'image du Canada ou de l'Australie. En effet, les trois pays comptaient respectivement environ 24%, 20% et 19% d'immigrants en 2005 (Piguet, 2009, p. 10).

Selon l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2010), en 2007, le canton de Vaud a accueilli plus de 21'200 migrants. Compte tenu des départs, le solde migratoire a été de 8'400 personnes supplémentaires en terre vaudoise. Le pourcentage d'enfants en âge de scolarité n'est pas précisé. Par contre, comme le montre le tableau ci-dessous, l'OFS indique que cette même année, 23,8% des élèves suisses avaient une langue maternelle autre que la langue de scolarisation. On constate que les régions lémanique et Nord-Ouest comportent deux des trois pourcentages les plus élevés, à savoir respectivement 30,6% et 27,9% d'élèves de langue étrangère.

#### Ecole obligatoire, en 2007 (en chiffres et en %)

Grandes régions	Total	De langue étrangère*	Etrangers	Ecoles privées (non subv.)	Enseignement spécial
Région lémanique	151'443	30.6	32.9	7.3	4.5
Espace Mittelland	177'677	19.2	17.7	1.6	5.9
Suisse Nord-Ouest	105'280	27.9	26.1	22.8	7.9
Zurich	122'897	28.1	24	4.7	5.4
Suisse orientale	120'747	18.8	20.2	2.3	6.3
Suisse centrale	80'646	18.6	18	1.3	5.2
Tessin	29'382	19.6	26.5	5.7	2.3
Total	788'072	23.8	23.5	3.6	5.7

\* La langue maternelle des élèves ne correspond pas à la langue d'enseignement

Actualisation: décembre 2008

Source: Office fédéral de la statistique, statistique de la formation

Comme le relate Steiner-Khamsi (1995), jusqu'aux années 60, presque tous les pays européens d'accueil voyaient dans le recrutement de main-d'œuvre étrangère un phénomène temporaire. On n'a accordé de l'importance aux problèmes d'éducation qu'à partir du moment où l'on a abandonné le principe de rotation (conception d'une immigration sans établissement, avec, au final, un retour au pays d'origine) et que les familles ont suivi les travailleurs dans les pays d'accueil (regroupement familial).

Depuis les années 70, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) publie des « Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants ». Le 24 octobre 1991, elle réaffirmait « le principe selon lequel il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination » (CDIP, 1991).

La Loi scolaire de 1984 ne donne que peu de précisions sur l'accueil des élèves allophones. Elle signale simplement à l'article 43b l'existence de classes d'accueil destinées à ces élèves et définit qu'« Elles visent à l'acquisition par l'élève de bases linguistiques et culturelles indispensables à son intégration dans les classes régulières de la scolarité obligatoire ou de la formation professionnelle » (Grand Conseil du canton de Vaud, 2009).

Une nouvelle législation sur l'enseignement obligatoire devrait prochainement voir le jour en lien avec le projet d'harmonisation scolaire (Harmos). Deux projets s'opposent. Celui du Conseil d'Etat, nommé LEO (loi sur l'enseignement obligatoire), qui vise la disparition de la division en trois voies au secondaire I au profit d'une organisation en deux voies, et l'initiative populaire Ecole 2010 dont l'objectif est de renforcer les filières VSO et VSG pour que les élèves qui en sortent soient mieux préparés au monde du travail.

Le projet de modification de la loi scolaire présenté sur le site de l'initiative Ecole 2010 ne prévoit aucun changement en ce qui concerne le texte sur l'accueil des élèves allophones (Ecole 2010, date ?). Par contre, voici ce que l'on trouve à l'article 99 du projet LEO : « 1. Dès leur admission à l'école, les élèves allophones bénéficient selon leurs besoins de mesures visant l'acquisition des bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires et à leur intégration sociale. 2. Le conseil de direction décide et met en place des cours intensifs de français, dispensés individuellement ou en groupe. 3. Dès le 2<sup>ème</sup> cycle primaire, l'enseignement peut être dispensé dans des groupes ou des classes d'accueil dont la fréquentation est limitée à une année scolaire, exceptionnellement deux. » (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2009). Ainsi, le texte de loi qui définira à l'avenir

l'accueil des élèves allophones néo-migrants dépend de la décision que prendra le peuple en faveur, soit de la LEO, soit d'Ecole 2010.

Actuellement, les compétences attendues de ces élèves sont définies dans le Plan d'études vaudois (PEV), sous la dénomination Français langue II (FL2). Le PEV devrait être remplacé par le Plan d'études romand (PER) en 2012. Toutefois, le FL2 ne figure pas dans le projet de PER. Sur quel référentiel de compétences les enseignants se baseront-ils à l'avenir ? Cette question a été posée à M. Serge Martin, Directeur de l'enseignement primaire vaudois. Selon M. Martin, en l'absence provisoire d'un autre référentiel, nous continuerons à employer le PEV. Mais cette question a également été soumise à l'équipe qui travaille sur l'élaboration du PER, qui devra reprendre ce point. Ainsi, seul l'avenir nous dira si, quand et comment le FL2 sera intégré au PER.

Dans le canton de Vaud, « l'élève allophone en âge de scolarité enfantine ou primaire est intégré, à son arrivée, dans une classe régulière » (Canton de Vaud, 2010). Or, il semblerait qu'une majorité d'enseignants se sente démunie face à l'accueil d'un élève allophone primo-arrivant. Pour illustration, près de 80% des enseignants interrogés lors d'une recherche menée par Nicolet expriment « une attitude critique à l'égard de leur formation et c'est dans une très grande majorité qu'ils ressentent le besoin d'une formation complémentaire lorsqu'ils se jugent insuffisamment préparés à ces situations » (1995). Selon cette même enquête, la majorité des enseignants interrogés estiment rencontrer des problèmes de communication avec ces élèves. Un tiers des répondants voit dans l'accueil des élèves allophones une surcharge de travail pour eux-mêmes. Nicolet a également observé une tendance assez générale à considérer ces élèves comme une source de difficultés au niveau de la gestion de la classe et sur le plan du rythme de progression dans le programme. Cette recherche date de 1995, ce qui permet de supposer que les réponses fournies alors par les enseignants ne sont plus d'actualité. En effet, les futurs enseignants reçoivent actuellement, lors de leur cursus à la HEP, une brève formation sur le thème de l'allophonie. Il serait intéressant de renouveler la recherche de Nicolet, pour comparer les réponses des nouveaux enseignants avec celles-ci.

Ainsi, l'enseignant primaire peut à tout instant se voir confier la responsabilité d'un élève allophone primo-arrivant. Il est de son devoir de l'intégrer en évitant toute discrimination. Le PEV le renseigne sur les compétences que l'élève doit acquérir. Mais sur le terrain, en 1995, de nombreux enseignants ne se sentaient pas équipés pour faire face à cette situation. L'expérience que j'ai vécue en stage de première année me laisse à penser que la situation n'a pas vraiment évolué. Il me paraît donc pertinent de m'adresser à des enseignants ayant acquis

de l'expérience dans ce domaine pour esquisser des stratégies permettant d'accueillir au mieux les élèves allophones primo-arrivants.

## **2.2 Cadre conceptuel**

### **2.2.1 Elèves concernés**

Le terme « allophone » est employé pour désigner un public, issu de la migration, ayant une langue d'origine autre que la langue du pays d'accueil. Il peut s'agir d'adultes comme d'enfants. L'Office fédéral de la statistique indique qu'en 2007, 23,8% des élèves suisses avaient une langue maternelle autre que la langue de scolarisation (Office fédéral de la statistique, 2008). Cela revient à dire que près d'un quart des élèves scolarisés en 2007 était allophone.

Ces élèves allophones n'ont pas tous la même maîtrise de la langue française. Certains, nés en Suisse romande ou arrivés depuis un certain nombre d'années sont « parfaitement » bilingues. D'autres sont en cours d'acquisition de la langue. Pour mon mémoire, je m'intéresserai à la catégorie d'élèves allophones que l'on nomme « néo-migrants » ou « primo-arrivants ». Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, ce dernier « terme désigne, dans le milieu scolaire, les élèves allophones, en situation d'immigration, scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement du premier ou du second degré » (Cuq & al., 2005). Autrement dit, en ce qui nous concerne, il s'agit d'enfants récemment arrivés en Suisse romande, qui en sont au début de leur apprentissage de la langue française. Ici se pose donc la question de la communication entre l'enseignant et l'élève nouvellement arrivé. Comment s'y prend-il ? Mon hypothèse est que pour communiquer avec les élèves allophones primo-arrivants, les enseignants utilisent les compétences linguistiques des autres élèves lorsque c'est possible et que, dans le cas contraire, ils se servent d'éléments visuels (images, gestes, mimiques, etc) pour se faire comprendre.

### **2.2.2 Différents types de français**

Mais quel français les enfants migrants apprennent-ils ? Pour le définir, il convient tout d'abord de considérer les différentes dénominations du français : le français langue maternelle



(FLM), le français langue étrangère (FLE), le français langue seconde (FLS) et le français de scolarisation.

Le FLM est, selon Besse, la « langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial ... » (1987). On préfère désormais au terme de français langue maternelle le terme de français langue 1 (FL1), car cette langue acquise dès le plus jeune âge peut aussi être celle du père ou celle de l'environnement de l'enfant.

Le FLE est, pour reprendre les propos de Klein, « une langue apprise en dehors de son aire d'usage habituelle – en général en classe de langue – et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes » (1989, cité par Verdelhan-Bourgade, 2002). Cela correspond à la situation des élèves grisons ou suisse-alémaniques qui apprennent le français à l'école.

La définition du FLS est plus délicate, car elle revêt, selon les pays, des significations sensiblement différentes. Je retiendrai le sens le plus largement accepté, selon lequel la langue seconde est une langue non maternelle, acquise dans un environnement où on la parle. Comme le relève Besse, « on considérera qu'il y a enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand les apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent » (1987). Pour Verdelhan-Bourgade, par contre, « ce qui fait la langue seconde, c'est la part d'usage dans la société, et le rôle de langue d'enseignement » (2002). Elle indique également que si le FLS se rapproche du FLE, puisqu'il est une langue non maternelle, il « comporte des caractères plus proches de ceux de la langue maternelle que de la langue étrangère, que se soit dans l'environnement, l'importance sociale, l'apprentissage scolaire » (ibid.). Enfin, le FLS est défini dans le Plan d'études vaudois (PEV) comme « le français enseigné à des allophones, dans la région d'accueil francophone, utile à l'intégration scolaire, autrement dit le français tel qu'enseigné aux élèves allophones dans le canton de Vaud » (Direction générale de l'enseignement obligatoire, 2007).

La notion de français de scolarisation est issue du FLS. Il s'agit d'une langue utilisée à l'école et par l'école, et également parfois apprise à l'école. Elle a un triple rôle. Premièrement, elle est une matière d'enseignement et fait l'objet d'un apprentissage spécifique. Ensuite, elle « a pour rôle de permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines » (Verdelhan-Bourgade, 2002). Troisièmement, étant « langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire ... » (Ibid.).

Verdelhan-Bourgade définit également les principales concrétisations de la langue de scolarisation, à savoir : le langage du maître, les supports de l'enseignement (manuels, ...), les pratiques langagières favorisées par l'école et les types de discours scolaires (ibid.).

Selon Vigner, « apprendre une langue, c'est en apprendre les usages à l'intérieur de communautés régies par des règles particulières en matière d'échange, *l'école et ses acteurs constituant une communauté de discours particulière* » (Vigner, 2009, c'est moi qui souligne).

Au vu de ce qui précède, on peut affirmer que les élèves allophones du canton de Vaud sont dans une situation d'apprentissage du français langue seconde, mais également qu'il est primordial qu'ils acquièrent le français de scolarisation pour s'intégrer dans notre système de formation.

### **2.2.3 Objectifs d'apprentissage du FLS**

Le Plan d'études vaudois (PEV) définit clairement les objectifs visés par l'apprentissage du FLS. Premièrement, il « vise à la construction de compétences sociales et cognitives » en familiarisant « l'élève allophone à d'autres modes de pensée, d'autres valeurs, que celles de sa culture d'origine, en l'amenant à les comprendre et à les respecter » (DGEO, 2007).

Deuxièmement, il précise que cet enseignement « doit permettre à l'élève de réussir sa scolarité dans la langue du pays d'accueil, le français » (DGEO, 2007).

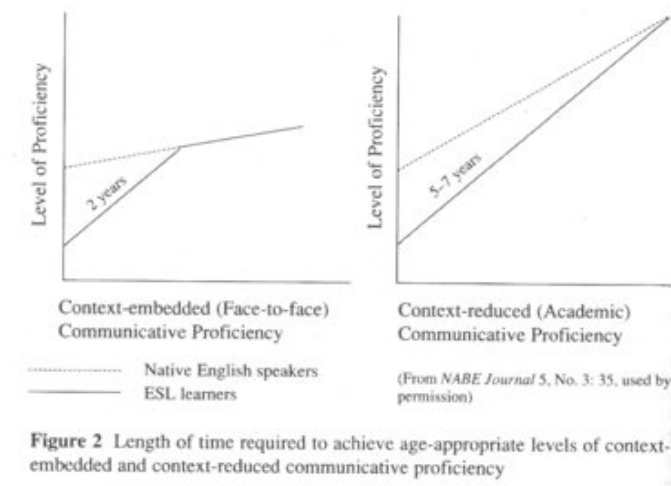
### **2.2.4 Compétences**

Mais quelles compétences développer chez les élèves allophones primo-arrivants ? Se limitent-elles à l'apprentissage du français ? Dans les intentions du PEV, on note trois grandes catégories de compétences : les compétences sociales, les compétences langagières et les compétences cognitives.

Les *compétences sociales* visent prioritairement l'intégration de l'élève dans la culture d'accueil. En effet, comme mentionné précédemment, l'enseignement du FLS « a l'ambition de familiariser l'élève allophone à d'autres modes de pensée, d'autres valeurs, que celles de sa culture d'origine, en l'amenant à les comprendre et à les respecter » (DGEO, 2007).

Jim Cummins, professeur à l'université de Toronto, fait la distinction entre deux types de *compétences langagières* : la compétence de communication interpersonnelle basique (BICS) et la compétence cognitive-académique (CALP). La première (BICS) est rapidement acquise

en L1, mais également dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde en situation d'immersion. Cette compétence repose sur la maîtrise de la prononciation, de la grammaire élémentaire et d'un lexique couvrant les domaines de la vie quotidienne. Elle est fortement tributaire du contexte. La seconde (CALP) se caractérise par la capacité à manipuler la langue dans des situations décontextualisées comme par exemple dans l'enseignement, la lecture de textes scientifiques ou informatifs. Cette compétence joue un rôle essentiel dans la réussite scolaire. Or, la CALP se développe bien plus lentement que la BICS. Les élèves allophones développent la compétence de communication interpersonnelle basique dans l'espace de deux ans alors que la compétence cognitive-académique s'acquiert en cinq à sept ans (Cummins, 2001, p. 146), comme le montrent les graphiques ci-dessous.



Les *compétences cognitives* regroupent à la fois des capacités métalinguistiques, c'est-à-dire des connaissances sur le fonctionnement de la langue, et tous les savoirs et savoir-faire que l'élève peut acquérir durant sa scolarité.

Ces trois domaines sont interdépendants. Ainsi, les contacts que l'élève allophone crée avec ses camarades favorisent son intégration linguistique. De même, plus cet élève maîtrise la langue d'accueil, plus il peut tisser facilement des liens avec ses camarades. Ses compétences cognitives antérieures peuvent être un élément facilitateur d'acquisition du français. Parallèlement, ses progrès langagiers rendront possible l'apprentissage de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Bien que ces trois aspects de l'intégration soient très liés, en ce qui concerne ma recherche et mon mémoire, je me focaliserai sur la facette de l'intégration linguistique. Pour un examen détaillé de la question de l'intégration sociale, voir le travail de diplôme professionnel de Romina Coraglia, Frédérique Giorgis et Sandra Buccarello (2005). Toutefois, comme

l'intégration linguistique et l'intégration sociale sont particulièrement liées, je pose l'hypothèse que les enseignants mettent divers moyens en œuvre pour favoriser cette dernière.

Dalgalian (2005) met trois compétences en exergue. Le premier seuil, la compétence de communication, s'acquiert et s'exerce principalement à l'oral et permet de faire face aux situations courantes de la vie. Cette compétence serait la base indispensable pour construire la suite de l'édifice « langue ». Le second seuil est celui de la compétence textuelle. Le troisième, celui de la compétence cognitive, permet d'aborder les contenus disciplinaires. Ce niveau de compétence permet d'accéder à l'abstraction et à la complexité. Dalgalian précise que ces étapes se chevauchent et que le terme de seuil est à comprendre comme les conditions minimales pour aborder efficacement l'étape suivante.

Le PEV, qui fait actuellement référence dans le canton de Vaud, regroupe les compétences à développer en FLS chez les élèves allophones en cinq domaines :

1. compréhension orale
2. lecture
3. expression orale
4. production d'écrits
5. structuration

Le PEV précise que dans l'enseignement du FLS, « l'accent est dans un premier temps prioritairement porté sur des compétences relevant massivement de l'enseignement des langues vivantes » (DGEO, 2007). Cela correspond aux points 1 et 3 ci-dessus. Les autres points, qui sont des compétences rejoignant celles du FL1, apparaissent « à mesure de la progression des apprentissages » (Ibid.).

Ces cinq familles de compétences sont toutes déclinées en deux niveaux : un niveau de base, à savoir le programme effectué à l'arrivée de l'élève, et un niveau d'approfondissement. Le PEV précise que ces niveaux « sont à comprendre comme des repères des progrès de l'élève, comme des balises d'un parcours, non comme des passages obligés. Ils correspondent à la diversité des niveaux d'apprentissage et sont des facilitateurs pour l'enseignant de FL2 et l'enseignant de classe régulière, aide au choix pour le meilleur parcours scolaire possible en vue d'une intégration » (DGEO, 2007).

Je formule l'hypothèse que les enseignants se basent sur le PEV FLS pour évaluer les compétences des élèves allophones néo-migrants.

### **2.2.5 Accueil des élèves allophones primo-arrivants dans le canton de Vaud**

Dans le canton de Vaud, les élèves allophones néo-migrants sont pris différemment en charge selon l'établissement dans lequel ils se trouvent.

En général, les élèves allophones primo-arrivants du secondaire sont scolarisés dans un groupe ou une classe d'accueil. La classe d'accueil reçoit des élèves à plein temps et a pour objectif principal l'acquisition du français. Dans le groupe d'accueil, les élèves ne suivent que les branches principales (français et maths ; également l'allemand dans l'arrondissement lausannois). Ils sont rattachés à une classe régulière dans laquelle ils suivent les autres branches. L'objectif est que ces élèves, ayant acquis une connaissance suffisante de la langue française, puissent intégrer totalement leur classe de rattachement.

Au primaire, l'élève allophone néo-migrant est généralement intégré, à son arrivée, dans une classe régulière et bénéficie de cours intensifs de français (CIF). Toutefois, dans certains arrondissements scolaires qui accueillent de nombreux élèves allophones néo-migrants, il existe des classes et groupes d'accueil pour les élèves de 4<sup>ème</sup> voire de 3<sup>ème</sup> année. C'est le cas, entre autres, de Lausanne, Yverdon, Ste-Croix et Moudon.

Les CIF ont lieu sur temps scolaire. Leur objectif est d'améliorer l'intégration culturelle et linguistique des enfants migrants. « Le travail, souvent organisé en groupe, a pour but de favoriser le lien entre la culture d'origine et la culture d'accueil tout en facilitant son adaptation scolaire et sociale » (Canton de Vaud, 2010). Hormis les périodes de CIF, l'élève migrant est pris en charge par l'enseignant de classe régulière. C'est ce qui m'amène à orienter mon mémoire sur le CYP/2. En effet, comme tous les enseignants pouvant enseigner dans ce cycle, il se peut que j'accueille, durant ma carrière, un élève allophone primo-arrivant. Mais si l'élève allophone bénéficie de cours intensifs de français, quel est le rôle de l'enseignant de classe régulière dans l'apprentissage du FLS ? Je pose l'hypothèse que l'élève n'apprend pas le FLS exclusivement en structure de CIF, mais également en classe régulière. Je suppose également que, de par sa non-maîtrise du français à son arrivée, l'élève ne peut pas suivre certains cours avec ses camarades et que l'enseignant en profite pour lui faire faire du français.

### **2.2.6 Différenciation**

Les enseignants en structure d'accueil ont un objectif semblable pour tous leurs élèves : leur permettre, au travers de l'acquisition du FLS, d'intégrer une classe régulière et de réussir leur

scolarité. Ils visent les mêmes compétences, définies dans le PEV, pour l'ensemble de leurs élèves. Bien entendu, tout comme dans les classes régulières, et même plus particulièrement en raison des origines diverses des élèves, de la distance linguistique entre la langue première et le français, de la scolarité antérieure et du temps passé en territoire francophone, les élèves ont chacun leur façon de fonctionner et leurs besoins propres, ce qui forme un groupe classe plus ou moins hétérogène. Les enseignants sont donc amenés à mettre en place de la différenciation. Le Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation cite l'inspection générale qui définit la pédagogie différenciée comme étant « la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs » (2007).

Les enseignants des classes régulières ont à faire face à une situation différente. Ils gèrent une classe plus ou moins hétérogène, d'élèves maîtrisant (relativement bien) le français. Lorsqu'ils accueillent un élève allophone primo-arrivant, ils doivent répondre aux besoins particuliers de cet élève, tout en continuant leur travail auprès du groupe classe francophone. Je pose donc ici deux hypothèses de recherche. Premièrement, les enseignants accueillant un élève allophone néo-migrant mettent en place une différenciation forte en faveur de celui-ci. Deuxièmement, cette différenciation touche les processus, les modalités, les contenus, et même, dans un premier temps, les objectifs d'apprentissage.

Ces deux hypothèses supposent une gestion de classe particulière. Quelle influence cela a-t-il sur les autres élèves ? Mon hypothèse est que les enseignants mettent à contribution leurs élèves pour la formation de l'élève allophone primo-arrivant (traduction, tutorat, ...).

### **2.2.7 Matériel**

Qu'en est-il du matériel utilisé ? Les enseignants peuvent-ils utiliser les mêmes supports avec les élèves allophones néo-migrants qu'avec les élèves francophones ? Les enseignants interviewés par Frei et Kohler pour leur mémoire professionnel ont indiqué s'être servis de moyens de FL1 utilisés dans les classes régulières du cycle concerné ou empruntés au cycle inférieur, avoir élaboré eux-mêmes du matériel, avoir utilisé des moyens externes pris en librairie ou à la bibliothèque, avoir emprunté du matériel aux enseignants de classe d'accueil et de CIF et enfin avoir utilisé des moyens fournis par la CADEV (Frei et Kohler, 2007). Leur

recherche ne spécifie pas si les enseignants ont utilisé du matériel de FLE, peut-être inclus dans les rubriques précédentes (moyens externes, empruntés aux enseignants ou pris à la CADEV). Je formule l'hypothèse que les enseignants utilisent, en plus du matériel employé avec les autres élèves, du matériel particulier pour l'enseignement-apprentissage du français auprès de l'élève allophone primo-arrivant.

### 2.2.8 Réussite scolaire

Il convient encore de se pencher sur la question de la réussite scolaire de ces élèves. Leur allophonie constitue-t-elle un obstacle ? Pour le déterminer, je me suis référée à une recherche de l'URSP (Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques) qui porte sur les décisions de fin d'année du CIN au degré 9 en 2005-2006 et en 2006-2007 dans le canton de Vaud (Daepfen, Ricciardi Joos & Gieruc, 2009). Les quatre graphiques suivants recensent les décisions de fin de cycle des élèves francophones et allophones dans les trois cycles primaires, les décisions d'orientation au cycle de transition et la répartition des élèves par voie aux degrés 7 à 9. Sont considérés tous les élèves allophones, et pas uniquement les néo-migrants.

Tableau 5 : Décisions de fin de cycle des francophones et allophones, par cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2006, 2007) : % et N.

		CIN			CYP1			CYP2		
		P	M	MP	P	M	MP	P	M	MP
2006										
Francophones	%	98.3	1.3	0.4	93.5	5.1	1.4	93.6	5.1	1.3
	N	3993	54	17	4923	269	75	4928	266	71
Allophones	%	95.1	2.9	2.0	84.8	12.1	3.1	87.1	8.7	4.1
	N	1462	45	30	1788	255	65	1789	179	85
2007										
Francophones	%	98.5	1.2	0.3	94.4	4.4	1.1	93.9	4.9	1.2
	N	4900	58	16	4947	233	59	5066	262	66
Allophones	%	95.6	3.0	1.4	84.3	11.9	3.8	88.1	9.3	2.6
	N	1954	62	28	1845	260	83	1902	200	56

Légende : P=promotions, M=maintiens, MP=mesures particulières

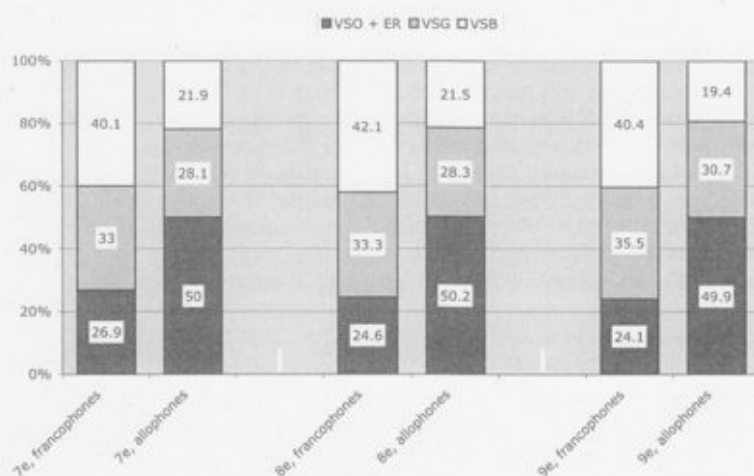
Tant en 2006 qu'en 2007, les élèves francophones sont proportionnellement plus souvent promus que les élèves allophones. Selon le cycle et l'année, la proportion d'allophones maintenus et jusqu'à 2,7 fois plus élevée que celle des francophones (CYP1 en 2007).

Tableau 11 : Décisions d'orientation des francophones et des allophones par année de promotion (2006, 2007) : % et N.

		Maintien au CYT	Classe spéciale	VSO	VSG	VSB	Départ
<b>2006</b>							
Francophones	%	0.4	1.2	25.6	32.4	40.2	0.2
	N	20	61	1342	1697	2103	12
Allophones	%	0.7	4.2	45.2	27.6	21.8	0.7
	N	11	70	755	461	364	11
<b>2007</b>							
Francophones	%	0.3	0.8	25.1	31.8	41.5	0.4
	N	17	43	1276	1620	2114	21
Allophones	%	0.6	2.4	46.1	29.4	21.4	0.2
	N	10	41	783	499	364	3

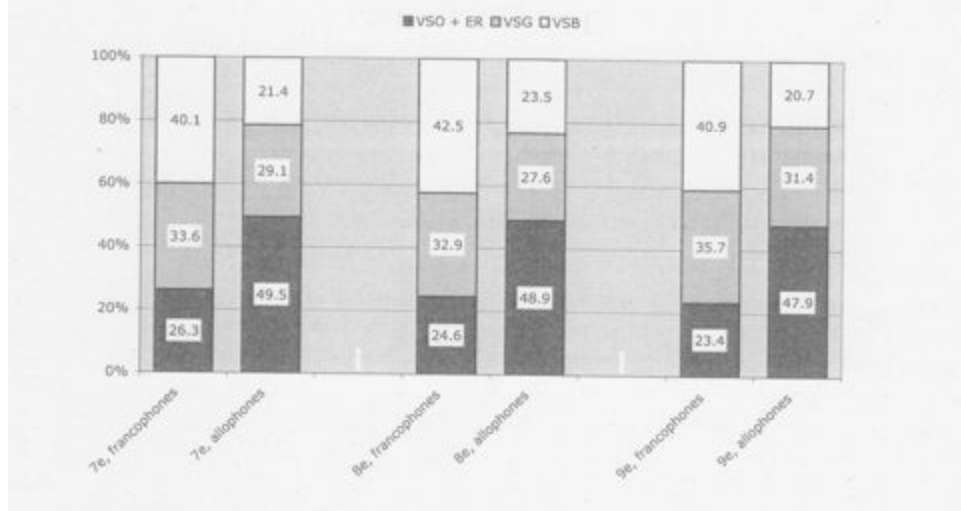
Les élèves allophones sont orientés au moins trois fois plus souvent que les élèves francophones en classe spéciale, presque deux fois plus souvent en VSO et presque deux fois moins souvent en VSB. Le chiffre des classes spéciales est à relativiser car il inclut les élèves en classes d'accueil.

Graphique 25 : Répartition des élèves des degrés 7, 8 et 9 entre les 3 voies, selon la langue maternelle : année scolaire 2005-06.





Graphique 26 : Répartition des élèves des degrés 7, 8 et 9 entre les 3 voies, selon la langue maternelle : année scolaire 2006-07.



Proportionnellement, les élèves allophones sont deux fois plus nombreux que les élèves francophones à être enclassés en VSO. Inversement, ils sont deux fois moins nombreux en VSB.

Cette recherche montre également que les élèves allophones sont plus nombreux à redoubler et à sortir du système scolaire avec uniquement une attestation. Les auteurs supposent que ce dernier fait est lié à un plus grand retard scolaire ou à des échecs plus nombreux.

Ces résultats montrent que la variable « langue » représente un obstacle dans le parcours des élèves allophones. Toutefois, en se penchant de plus près sur la langue 1 des élèves allophones orientés en fin de CYT, il est possible de nuancer ce résultat. Les auteurs de la recherche ont effectué une distinction entre les élèves dont la langue d'origine a un statut faible (langue ne jouissant pas d'une valorisation sociale forte, qui n'est, par exemple, parlée que par des groupes défavorisés) et ceux parlant une langue à statut fort (permettant, par exemple, d'accéder à des emplois intéressants). Les résultats de cette séparation figurent dans le tableau ci-dessous. Cependant, comme le statut de la langue est étroitement lié au statut socio-économique de la population qui la parle, ces résultats ne doivent pas être attribués au seul statut de la langue.

Tableau 12 : Décisions d'orientation des francophones, des allophones à « statut fort » et des allophones à « statut faible », par année de promotion (2006, 2007) : % et N.

		Maintien au CYT	Classe spéciale	VSO	VSG	VSB	Départ
2006							
Francophones	%	0.4	1.2	25.6	32.4	40.2	0.2
	N	20	61	1342	1697	2103	12
Allophones statut fort	%	0.5	1.6	25.5	30.8	40.9	0.5
	N	2	6	93	112	149	2
Allophones statut faible	%	0.7	4.9	50.6	26.7	16.4	0.7
	N	9	64	662	349	215	9
2007							
Francophones	%	0.3	0.8	25.1	31.8	41.5	0.4
	N	17	43	1276	1620	2114	21
Allophones statut fort	%	1.0	0	26.8	32.8	39.2	0.2
	N	4	0	113	138	165	1
Allophones statut faible	%	0.5	3.2	52.4	28.3	15.5	0.2
	N	6	41	667	360	198	2

Ces chiffres montrent que le bilinguisme n'est pas nécessairement pénalisant. En effet, les élèves dont le statut de la langue est fort obtiennent des orientations comparables aux élèves francophones. À l'opposé, les allophones parlant une langue à statut faible sont plus de 50% à être orientés en VSO.

Il est à noter toutefois que l'allophonie n'est pas le seul facteur influençant les résultats scolaires. Rosenberg cite les conclusions tirées des résultats de l'étude PISA (Programme for International Student Assessment) qui mettent en évidence que des conditions sociales modestes jouent également un rôle (Rosenberg, 2003).

Daeppen, Ricciardi Joos et Gieruc offrent une piste d'action pertinente : « Il est clair que l'école ne peut pas modifier le statut d'une langue dans la société, ni l'association fréquente de certaines langues avec une situation socioéconomique défavorisée. Mais elle peut, par contre, mettre en œuvre de manière délibérée des politiques visant à renforcer le statut des langues faibles à l'intérieur de ses structures. » (2009). Pour sensibiliser les élèves à la diversité des langues et développer chez eux des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, les enseignants disposent de méthodes d'enseignement comme EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école / Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003). Les enseignants des classes régulières accueillant un

élève allophone primo-arrivant mettent-ils en place de telles activités ? Je forme l'hypothèse que oui.

Enfin, je m'appuie sur une statistique de l'établissement lausannois de CF Ramuz pour affirmer que l'allophonie n'est pas un « obstacle insurmontable » à la réussite scolaire (Pont CI, HEP, 2009, document non publié). En effet, ces dix dernières années (de 1999 à 2009), sur quarante-six élèves ayant fréquenté le groupe d'accueil au CYT et poursuivi leur scolarité dans ce même établissement, onze ont obtenu un certificat VSO (23,9%), vingt ont obtenu un certificat VSG (43,4%) et enfin quinze ont obtenu un certificat VSB (32,6%). Ces pourcentages laissent à penser qu'un encadrement adéquat permet aux élèves allophones, même arrivés en milieu de scolarité, d'être orientés dans une voie exigeante de l'école obligatoire.

### **2.2.9. Question de recherche**

Les différentes hypothèses formulées précédemment peuvent être regroupées en trois domaines :

#### *1. communiquer*

- Pour communiquer avec les élèves allophones primo-arrivants, les enseignants utilisent les compétences linguistiques des autres élèves lorsque c'est possible et dans le cas contraire, ils se servent d'éléments visuels (images, gestes, mimiques, etc) pour se faire comprendre.

#### *2. accueillir*

- Les enseignants mettent divers moyens en œuvre pour favoriser l'intégration sociale.

#### *3. enseigner-apprendre*

- Les enseignants se basent sur le PEV FLS pour évaluer les compétences des élèves allophones néo-migrants.
- L'élève n'apprend pas le FLS exclusivement en structure de CIF, mais également en classe régulière.
- De par sa non-maîtrise du français à son arrivée, l'élève ne peut pas suivre certains cours avec ses camarades. L'enseignant en profite pour lui faire faire du français.

- Les enseignants accueillant un élève allophone néo-migrant mettent en place une différenciation forte en faveur de celui-ci. Cette différenciation touche les processus, les modalités, les contenus, et même, dans un premier temps, les objectifs d'apprentissage.
- Les enseignants mettent à contribution leurs élèves pour la formation de l'élève allophone primo-arrivant (traduction, tutorat, ...).
- Les enseignants utilisent, en plus du matériel employé avec les autres élèves, du matériel particulier pour l'enseignement-apprentissage du français auprès de l'élève allophone primo-arrivant.

Ces hypothèses m'amènent à formuler ma question de recherche comme suit :

*Que mettent en œuvre les enseignants du CYP2 accueillant un élève allophone primo-arrivant pour favoriser son intégration linguistique ?*

### **3. Démarche de recherche**

J'ai choisi d'entreprendre une démarche de type pragmatique. En d'autres termes, j'ai abordé la question de l'accueil des élèves allophones sous son aspect pratique. Cela m'a amenée à prendre en compte au fil de mon travail des questions que je n'avais pas envisagées de prime abord, questions suscitées essentiellement par les entretiens que j'ai menés.

Dans un premier temps, j'ai effectué diverses lectures sur le thème de l'accueil des élèves allophones. Je me suis intéressée tant à des ouvrages théoriques qu'à des mémoires abordant une thématique proche de la mienne et aux lois, règlements et recommandations y relatifs. J'ai ainsi étoffé mes connaissances sur le sujet et cela m'a permis de formuler plusieurs hypothèses qui ont abouti à l'expression de ma question de recherche.

J'ai ensuite préparé et mené des entretiens avec des enseignants ayant déjà accueilli des élèves allophones néo-migrants, afin de valider ou infirmer mes hypothèses. Après cela, j'ai enregistré puis retranscrit ces entretiens. Cela m'a permis d'analyser plus finement les réponses des enseignantes en les mettant en lien entre elles, avec mes différentes hypothèses et avec les ouvrages traitant de la question.

Comme ces entretiens ont suscité de nouvelles questions, j'ai consulté d'autres ouvrages théoriques. Afin de respecter la chronologie du déroulement, j'ai consigné ces éléments

théoriques en regard de l'analyse des données d'entretiens. Ainsi, on trouve des éléments théoriques tout au long de mon mémoire, dont certains ne figurent pas dans la problématique.

En ce qui concerne les entretiens, je souhaitais m'entretenir avec des enseignants ayant déjà accueilli des élèves allophones néo-migrants. Toutefois, comme je supposais que les enseignants d'un même établissement ont, de par la collaboration qu'ils peuvent avoir et de par les directives que peut donner la direction, des façons de faire proches, j'ai décidé de m'adresser à des enseignants de différents groupements scolaires, ce qui devait me permettre de prendre connaissance de pratiques différentes. J'ai donc pris contact avec une douzaine d'établissements afin qu'ils me communiquent les coordonnées d'enseignants susceptibles de prendre part à ma recherche. Malheureusement, le nombre de candidats proposés et disponibles ayant été peu nombreux, ma population de recherche a été constituée par défaut plutôt que selon des critères que j'aurais pu fixer. Ainsi, elle a été composée de cinq enseignantes rattachées à quatre établissements différents, aucune n'enseignant dans le même bâtiment. Quatre d'entre elles enseignent au CYP/2 et une au CYT. Elles ont toutes entre 20 et 30 ans d'enseignement.

J'ai choisi de pratiquer des entretiens semi-directifs en raison de la richesse d'informations qu'ils permettent d'obtenir (faits et opinions). Ce type d'entretiens permet de centrer le discours des personnes interrogées sur les thèmes préalablement définis tout en rendant possible une interaction dans la communication et des relances.

Parallèlement à cette démarche, je me suis attelée à un examen de documents pouvant être utilisés avec des élèves allophones, afin de constituer une base de données. J'ai effectué ma sélection d'ouvrages parmi ceux disponibles à la bibliothèque de la HEP, dans la section FL2 de la CADEV ou utilisés par les enseignantes interrogées. Cette base de données figure en annexe du présent mémoire.

## **4. Analyse des données des entretiens**

### **4.1 Introduction**

Ce qui m'a le plus marquée, lors de mes entretiens, c'est la diversité des situations des élèves allophones. L'enseignant peut être confronté à des configurations très diverses. Tout d'abord, il y a la langue de l'élève. Elle peut être très proche du français (langues latines) et à l'autre extrême n'avoir aucun lien, ni la même écriture, ni les mêmes sons (mongole). Elle peut être

connue des enseignants (allemand) ou des camarades (portugais), ce qui facilite la communication verbale, ou non. Il arrive que l'élève soit déjà bilingue ou plurilingue ou qu'il ne maîtrise même pas parfaitement une seule langue. L'élève peut avoir suivi une bonne scolarité dans son pays d'origine ou n'avoir aucune base sur laquelle construire. On peut être face à un élève très motivé, désireux de s'intégrer ou au contraire très attaché à son pays d'origine et ne rêvant que d'y retourner. L'enfant peut être dans une situation plus ou moins stable, en fonction de son statut (immigré, réfugié ou clandestin) et du projet d'établissement ou non de ses parents. Enfin, le caractère de l'élève joue un grand rôle. Il peut être curieux ou volubile, et essayer de communiquer par tous les moyens, ou alors être réservé ou perfectionniste, et ne pas prononcer un mot avant de maîtriser parfaitement le français.

Ce dernier point rappelle la catégorisation faite par Berthoud et Py (1993), qui identifient quatre types d'apprenants. Les « interactifs » recherchent constamment l'interaction et produisent beaucoup de langage. Les « correcteurs » construisent eux aussi la nouvelle langue dans l'interaction. Ils s'expriment sans plan préétabli et reprennent et reformulent leur parole au fur et à mesure. Les « éludeurs », quant à eux, évitent les interactions et ne répondent que si la parole leur est adressée. Enfin, les « planificateurs » ne s'expriment qu'après avoir soigneusement préparé leurs propos.

Ainsi, ma première conclusion est qu'il n'y a pas de méthode qui pourrait s'appliquer à toutes les situations et que les maîtres mots pour un enseignant qui accueille un de ces élèves sont l'adaptation et la souplesse. Comme l'écrit Dalgalian, « Les différences de développement, de rythmes et de conditions de vie rendent donc indispensables des activités multiples et ouvertes permettant de répondre le mieux possible au foisonnement des besoins et à la diversité des rythmes. ... Plus l'éventail des activités proposées sera large, plus l'enfant y puisera des occasions de s'exprimer, jouer et découvrir le monde de la façon qui correspond le mieux à sa personnalité en gestation. » (2005).

#### **4.2 Besoins des élèves nouvellement arrivés et compétences attendues**

Avant de déterminer ce que les enseignantes mettent en place en faveur de l'élève allophone primo-arrivant, j'ai voulu savoir ce qu'elles jugeaient prioritaire au niveau de l'acquisition du français et quelles compétences elles attendaient de sa part.

En ce qui concerne les besoins, toutes ont mentionné l'oral et le développement du lexique comme étant la priorité. Une enseignante déclare : « On fait en sorte qu'ils acquièrent le

langage le plus rapidement possible ... ». L'importance de l'acquisition d'un bagage langagier se comprend aisément par la nécessité de pouvoir communiquer, que l'élève comprenne ce qu'on attend de lui et qu'il puisse s'exprimer. Le passage à l'écrit viendrait en principe plus tard. Ce n'est pas une règle absolue puisque cela dépend de la situation de l'élève, mais l'oral précéderait généralement de quelque peu l'écrit. La priorité accordée à l'oral correspond aux intentions du PEV qui, rappelons le, précise que « l'accent est dans un premier temps prioritairement porté sur des compétences relevant massivement de l'enseignement des langues vivantes (par ex : « comprendre un court message oral ») » (DGEO, 2007).

Les auteurs sont formels quant à la priorité de l'oral sur l'écrit. Selon Rafoni, « Pour des élèves étrangers non-francophones – ou partiellement francophones – l'entrée dans le français écrit ne saurait se concevoir sans une expérience préalable du français oral » (2007). Dans le même ordre d'idées, on peut lire : « Plus d'un demi-siècle de travaux de didactique a rendu clair pour tous que c'est par et à travers la communication que s'acquièrent le plus sûrement les langues, maternelles ou non. » et « Le langage oral est le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances : la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires, les comportements. » (Verdelhan-Bourgade, 2002). Par ailleurs, il est possible d'établir une distinction au sein du domaine de l'oral : la compréhension orale et la production orale. « Il ne sert à rien de faire parler des enfants qui restent en deçà des compétences attendues en production orale. Pour eux, la compréhension orale est l'activité dominante et il semble plus utile de parler à ces élèves que de les forcer à dire ce qu'ils sont encore incapables d'énoncer seuls. » (Rafoni, 2007).

Rappelons que la langue que scolarisation est la langue de la communication à l'école, celle l'enseignement et qui permet les apprentissages scolaires. La difficulté pour l'apprenant est double : apprendre une nouvelle langue, utilisée dans une situation de communication particulière. « Apprendre la langue de scolarisation c'est donc, à la différence d'une langue étrangère, apprendre, au moyen d'un code partiellement ou totalement nouveau, à se débrouiller dans une situation de communication nouvelle par l'ensemble de ses paramètres. » (Verdelhan-Bourgade, 2002).

Si l'oral est bien la priorité, il reste cependant étroitement lié à l'écrit. Comment ? Au sujet de l'apprentissage de la lecture, Rafoni écrit : « Toute démarche méthodologique ... reste tributaire, en amont, d'un langage en situation, c'est-à-dire d'une expérience langagière à la

fois proche et toujours en cours d'acquisition » (2007). Mais si l'oral sert l'écrit, l'inverse est aussi vrai : « L'écrit va consolider les formes et structures de la langue orale » (Ibid.).

Que penser de la priorité accordée par les enseignantes au développement du lexique ? Il est vrai que le lexique est important. Il fait d'ailleurs partie des trois domaines sur lesquels Rafoni (ibid.) propose de faire reposer une didactique de la lecture à destination des élèves allophones néo-migrants : 1. les phrases de bases du français (éléments de syntaxe) ; 2. les premières unités grammaticales (déterminant du nom, pronoms, fonctionnels) ; 3. les premiers champs lexicaux (thèmes abordés). Toutefois le mot ne devrait pas être l'unité de base lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Dans la suite de son ouvrage, Rafoni traite des phrases simples (de la phrase minimale aux premières expansions). On peut lire à ce sujet : « Le maniement de ces structures doit être le premier objectif à atteindre en français langue seconde. » (Ibid.). Pourquoi cela ? « La phrase minimale demeure linguistiquement la plus économique, donc la plus facilement acquise ... mais surtout elle reste une matrice syntaxique en puissance, l'amorce d'expansions ultérieures, le noyau d'énoncés plus complexes ... . C'est de ce fait la source principale d'acquisition du lexique. » (Ibid.) Ainsi, la phrase simple devrait être l'unité de base lors de l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, elle facilite la communication. Les mots seuls ne permettent que difficilement, tant qu'ils ne sont pas articulés entre eux, de se faire comprendre. De plus, elle n'empêche pas l'acquisition du lexique, bien au contraire.

Il reste un domaine, non mentionné par les enseignantes interrogées, qui me paraît faire partie des priorités : il s'agit de la réflexion sur la langue. Verdelhan-Bourgade définit bien cela : « Un apprentissage efficace nécessite de la part de l'apprenant la conscience de ce qu'il apprend. Cette clarté cognitive suppose, dans l'apprentissage de la langue, la connaissance de ce qu'est la langue, de son fonctionnement, de ses articulations. En français langue de scolarisation, cette connaissance ... passe par un apprentissage métalinguistique. » (2002). Ainsi, il ne suffit pas que l'élève apprenne le français, mais il faut également qu'il comprenne comment le français fonctionne.

Pour ce qui est des compétences, les réponses données par les enseignantes montrent que toutes cherchent à développer tant les compétences linguistiques que sociales et cognitives des élèves. Toutefois, en ce qui concerne les compétences en français, toutes ne se réfèrent que peu ou pas à la section *Français langue II* du PEV. J'ai personnellement du mal à comprendre cela. En effet, je vois plutôt le PEV comme aide. Les intentions de la partie *Français langue II* sont notamment de proposer un outil de travail aux enseignants, de fournir



des repères sur les progrès de l'élève. Cette section se lit « comme les ingrédients de base d'un apprentissage respectueux du cheminement de l'enfant. » (DGEO, 2007).

Une des enseignantes interviewée déclare déléguer l'évaluation des compétences en français à la maîtresse de cours intensifs de français (CIF). Une autre indique : « On n'attend pas tellement de compétences. On regarde où ils en sont et on les accompagne depuis les connaissances qu'ils ont pour les augmenter et puis leur faire intégrer le programme régulier le plus tôt possible ». Une troisième affirme : « Au début ... on n'attend rien d'eux [sauf] de s'intégrer ».

Ces réactions peuvent s'expliquer de par la possibilité qui est laissée aux enseignants, conformément à une directive du SENEPS (Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire), de ne pas évaluer les élèves allophones dans les deux ans qui suivent leur arrivée. Cette directive, qui fait jurisprudence bon nombre d'établissements du canton, indique: « Durant une période d'adaptation, fixée par le directeur, les évaluations sont attribuées au candidat à titre indicatif. ... Pendant deux ans au maximum, l'élève peut être promu sur la base des rapports d'évaluation plutôt que sur celles des notes obtenues. » (SENEPS, 2000). Cette marge de manœuvre accordée aux enseignants se retrouve également dans le Cadre général de l'évaluation en page 6 : « Les décisions qui jalonnent le parcours scolaire de l'élève ... reposent en règle générale sur les résultats de l'évaluation sommative. Toutefois, d'autres facteurs peuvent être pris en compte, notamment ... l'allophonie. » (DGEO, 2010). D'ailleurs, le projet de LEO (voir point 2.1 du présent mémoire) prévoit également que les modalités d'évaluation puissent être adaptées pour prendre en compte des circonstances particulières (DFJC, 2010).

Ce qui est ressorti des entretiens, c'est que les enseignantes évaluent des compétences dans les domaines où l'élève allophone est proche de ses camarades. Pour ce qui est des autres domaines, et c'est apparemment souvent le cas du français, les enseignantes ne les évaluent pas ou uniquement de manière formative.

### **4.3 Différenciation**

J'avais émis l'hypothèse que l'élève n'apprend pas le français exclusivement en structure de CIF, mais également en classe régulière, ainsi que celle que lorsque l'élève ne peut pas suivre des cours comme ses camarades l'enseignant lui fait faire du français.

Deux enseignantes interrogées ont indiqué qu'elles plaçaient les périodes de français et ce qui était dans un premier temps inaccessible à l'élève allophone sur les périodes de CIF. Les trois autres font du français indépendamment de la présence de celui-ci. Une d'entre elles en particulier déclare qu'il est important de ne pas l'exclure des leçons de français car il y a des choses qui sont à sa portée. Lorsque l'élève ne peut pas suivre, les enseignantes prévoient des activités, si possible qu'il peut faire de manière indépendante, car la grande difficulté rencontrée par les enseignantes et de jongler entre le groupe classe et l'élève aux besoins particuliers. Ces activités peuvent toucher au français pour développer les compétences linguistiques de l'élève, mais également à d'autres matières, comme les mathématiques afin de développer ses compétences cognitives. Cette différenciation est extrême, car l'élève allophone ne fait pas du tout la même chose que ses camarades.

Mais la différenciation mise en place par les enseignants est très variable, principalement en fonction des besoins et des capacités de l'élève allophone primo-arrivant. L'intégration aux activités de la classe est privilégiée, du moment où l'élève peut suivre, car cela favorise son intégration sociale, cela lui permet d'acquérir des attitudes et des habitudes de travail. C'est une immersion linguistique. À ce sujet une enseignante déclare : « On peut avoir l'impression que l'élève ne fait rien, mais en fait il emmagasine plein de nouvelles connaissances, notamment sur le plan du vocabulaire ». Lors de ces phases où l'élève est intégré à la classe, les enseignantes adaptent souvent l'activité à la situation de l'élève. Il peut s'agir de simplifier une consigne ou l'énoncé d'un problème mathématique afin que l'élève puisse entrer dans la tâche. Ce peut être l'accompagner pas à pas dans la réalisation de l'activité, ou de le faire travailler avec un camarade alors que les autres travaillent seuls (tutorat). Il peut s'agir de faire varier la complexité ou la longueur de la tâche. Ou encore d'adapter le support, comme en lecture où l'on choisirait un ouvrage dans la langue maternelle de l'élève ou de niveau CYP1. Il est possible de donner un autre but à l'activité. Par exemple, pour un élève d'origine mongole, la copie d'un texte au tableau noir pourrait avoir comme objectif d'exercer la calligraphie. Enfin, selon l'objectif, il est possible de faire travailler l'élève dans sa langue maternelle. Ainsi, une enseignante qui travaillait sur la structure des textes narratifs a traduit en thaïlandais le tableau indiquant aux élèves les étapes à respecter, ce qui a permis à l'élève nouvellement arrivé de rédiger le texte dans sa langue maternelle. Le texte a été relu par le papa, qui a contrôlé que le schéma de celui-ci était respecté. L'élève a donc pu travailler la même compétence que ses camarades.

Il est clair que l'élève allophone peut participer de plus en plus aux activités de la classe au fur et à mesure de son intégration linguistique. Cela signifie que la proportion des moments où il suit avec les autres et ceux où il travaille seul évolue avec le temps.

À cela s'ajoute la différenciation en matière d'évaluation, puisque l'élève allophone peut ne pas être évalué pendant deux ans. Comme mentionné en introduction, les situations des élèves allophones sont très variables. Ainsi, l'enseignant n'est pas obligé d'attendre deux ans pour évaluer. De même, en cas de nécessité, cette durée peut être prolongée. C'est l'enseignant qui estime à quel moment il peut évaluer l'élève de manière certificative. Il est possible qu'il décide de l'évaluer dès son arrivée dans certaines branches comme les arts visuels ou les activités créatrices manuelles. Par contre, des branches comme la connaissance de l'environnement, qui demandent des compétences linguistiques plus poussées, ne pourront être évaluées que plus tard. Parfois, la distinction se fait même à l'intérieur d'une branche, comme les mathématiques, où par exemple les calculs pourraient être évalués rapidement alors que les problèmes non.

#### **4.4 Communication**

Les entretiens ont confirmé mon hypothèse en ce qui concerne la communication avec l'élève allophone primo-arrivant. Effectivement, ces enseignantes se servent, dans la mesure du possible, de leurs propres connaissances linguistiques et de celles de leurs élèves. Lorsque c'est impossible, elles recourent aux gestes, aux mimes et aux images. Une enseignante avoue : « Moi, je suis devenue assez forte en mimes ». En plus de ces éléments, une enseignante a déclaré avoir utilisé Google traduction (<http://translate.google.fr/#>) pour passer du français au thaïlandais.

Ces pratiques reflètent ce que Verdelhan-Bourgade préconise : « A l'enseignant d'utiliser toutes les ressources de l'objet, de l'image, du mime, et de la traduction s'il en a les moyens. Ce sont des procédés qui assurent la compréhension. » (2002).

#### **4.5 Moyens d'enseignement**

À situations diverses, moyens divers. Chacune des enseignantes interrogées a utilisé des moyens différents pour l'enseignement du français langue seconde. Elles m'ont présenté des documents qui font correspondre des images avec des mots pour travailler le lexique. Il

s'agissait de livres, de jeux (jeux d'apprentissage de lecture, dominos, memorys, mots croisés ...) ou de moyens mixtes (brochure *Les mille premiers mots* qui fonctionne avec le lexicdata). Elles ont utilisé des ouvrages pour travailler les sons ou la lecture, comme *La Planète des Alphas*. L'une d'entre elles a étoffé sa bibliothèque de classe avec des ouvrages plus simples, comme des albums. Enfin, l'informatique a également été mis à contribution (jeu de français du CYP1, Internet, CD-Rom, Google traduction).

Il est possible de classer les moyens utilisés par les enseignantes dans les catégories suivantes :

- moyens de français langue première (FL1) utilisés dans les classes régulières,
- moyens FL1 empruntés au CYP/1,
- moyens élaboré par les soins de l'enseignante,
- moyens externes (pris à la bibliothèque ou en librairie),
- moyens empruntés aux enseignants de cours intensifs de français (CIF) ou à un collègue de classe régulière,
- moyens de FL2 disponibles à la CADEV.

Par ailleurs, une enseignante a emprunté des ouvrages dans la langue maternelle de l'élève à Globlivres.

L'utilisation d'une variété de moyens rejoint les propos de Verdelhan-Bourgade : « Peut-on construire une didactique avec des emprunts au FLE, au FLS, au FLM ? Notre réponse est un oui ferme : la fonction de scolarisation ... se trouve dans des situations elles-mêmes très composites, ... . Il ne faut pas hésiter à chercher là où ils se trouvent les principes utiles pour résoudre les problèmes posés par ces situations, et à inventer les autres ! »(2002).

Au point 5.5 de ce mémoire, je présente divers moyens pouvant servir à l'enseignement du français langue seconde, dont certains utilisés par les enseignantes avec lesquelles je me suis entretenue.

#### **4.6 EOLE**

J'ai fait l'hypothèse que les enseignants utilisent des méthodes d'enseignement du type EOLE pour sensibiliser les élèves à la diversité des langues et développer chez eux des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Or, sur les cinq enseignantes, trois n'ont pas utilisé de méthode d'ouverture aux langues du type EOLE en lien avec les élèves allophones néo-migrants qu'elles accueillaient. Sur les deux autres, l'une indique ne le faire que si elle a une situation qui se présente, qui mène à cette activité. L'autre déclare s'en servir dans le but de sensibiliser les autres élèves à la situation dans laquelle ils pourraient se trouver s'ils étaient dans un environnement linguistique qui leur est étranger.

Personnellement, je vois deux usages principaux de ce matériel. Premièrement, il peut être utilisé pour une sensibilisation, auprès de l'ensemble de la classe, de la diversité linguistique et de la richesse culturelle qui en découle. Certains chapitres, dont les objectifs sont entre autres « Se débrouiller pour comprendre un message dans une langue peu ou pas familière » et « Développer des stratégies d'intercompréhension entre langues proches », peuvent aider les élèves à se mettre à la place de leur nouveau camarade. Deuxièmement, il peut être utilisé directement avec l'élève allophone pour étayer sa réflexion sur la langue française. Il peut s'agir du chapitre dont l'objectif est « Développer des capacités métalinguistiques d'analyse » ou de ceux qui traitent, par exemple, du fonctionnement du nombre, du groupe nominal ou du genre (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003).

#### **4.7 Intégration sociale**

Les cinq enseignantes rencontrées confirment le lien étroit entre l'intégration sociale et l'intégration linguistique. Et effectivement, conformément à mon hypothèse, chacune a mis en place différents dispositifs afin de favoriser cette première.

L'élément commun à toutes a été la sensibilisation des camarades à la situation de l'élève allophone primo-arrivant, pour leur permettre de se mettre à sa place et d'éprouver de l'empathie. Cela s'est fait lors de discussions avec la classe. Une enseignante est passée par la lecture de l'histoire d'un enfant vivant une situation similaire pour ouvrir la discussion. Une autre s'est arrangée avec l'enseignant de piscine pour qu'il donne une période en arabe.

Les quatre enseignantes qui ont su quelque peu à l'avance qu'elles allaient accueillir un élève allophone néo-migrant ont préparé la venue de celui-ci. Cela s'est fait notamment au moyen de la sensibilisation susmentionnée, mais également par des aspects plus « physiques » comme la préparation de la collation pour la récréation le jour de l'arrivée du nouvel élève. Une enseignante précise avoir fait des jeux pour permettre à l'élève allophone d'apprendre les prénoms de ses camarades.

Plusieurs enseignantes ont également demandé spécifiquement aux élèves d'intégrer leur nouveau camarade dans leurs jeux à la récréation. Deux d'entre elles ont attribué des responsabilités, comme de veiller à ce que l'élève s'y retrouve pour prendre son bus, de surveiller que tout aille bien pour lui dans la cour de récréation, qu'il ait toujours le matériel en classe, qu'il note ses leçons, etc. Pour un élève en particulier, qui n'a pas voulu parler durant toute l'année scolaire, excepté lors des CIF, quelques élèves ont participé en tournus aux périodes de CIF pour qu'il parle devant eux et qu'il essaie de créer des liens.

Le travail d'intégration ne s'est pas passé qu'au niveau des camarades, mais également au niveau de l'élève allophone primo-arrivant. Cela s'est fait notamment, lors des CIF, par la préparation de pâtisseries à faire goûter aux autres ou de la constitution d'un dossier sur le pays d'origine de l'élève qu'il a ensuite lu en classe. Il est également parfois possible de faire apprendre à la classe une chanson dans la langue première de l'élève allophone.

#### **4.8 Responsabilités attribuées aux camarades**

J'avais émis l'hypothèse que les enseignants mettent à contribution leurs élèves pour la formation de l'élève allophone primo-arrivant. Dans la pratique, c'est effectivement ce qui s'est produit, à divers degrés. Les enseignantes qui avaient des élèves maîtrisant la même langue que le nouvel arrivant les ont sollicités pour de la traduction et de l'explication de consignes. Les camarades ont également été mis à contribution lors de son arrivée pour gérer des aspects pratiques de la vie de l'école, comme de l'aider à prendre le bus. Le voisin de table de l'élève allophone est plus particulièrement sollicité pour veiller à ce qu'il ait son matériel, qu'il écrive juste, qu'il note ses devoirs dans l'agenda, etc. Une enseignante a relaté qu'elle aidait l'élève à faire ses exercices de maths à grand renfort de mimes et que, certains élèves l'ayant observée, ils ont pu par la suite prendre sa relève. Une autre déclare intégrer l'élève allophone dans les travaux de groupes. Une autre encore a indiqué qu'elle « utilisait » les élèves qui avaient de l'avance pour faire un jeu avec. J'imagine qu'il serait possible de mettre à contribution les élèves avancés pour d'autres activités que les jeux, comme la lecture, la conversation ou le travail du lexique. Enfin, comme mentionné précédemment, des élèves ont été associés aux périodes de CIF et sollicités pour intégrer l'élève allophone dans leurs jeux.

Personnellement, j'accueille depuis la rentrée de janvier un élève dont la langue maternelle est l'anglais. Il est en Suisse depuis deux ans déjà et il communique plutôt aisément en français.

Toutefois, il rencontre des difficultés pour ce qui est de la compréhension de consignes. Cela se comprend aisément à la lumière de l'ouvrage de Jim Cummins cité précédemment (Cummins, 2001, p. 146). Pour mémoire, il distingue la compétence de communication interpersonnelle (BICS) qui repose sur la maîtrise de la prononciation, de la grammaire élémentaire et d'un lexique couvrant les domaines de la vie quotidienne et qui s'acquière, en situation d'immersion linguistique, dans l'espace de deux ans, et la compétence cognitive-académique (CALP) qui se caractérise par la capacité à manipuler la langue dans des situations décontextualisées et qui prend cinq à sept ans pour s'acquérir. Ainsi, l'élève que j'accueille maîtrise bien la BICS mais il est évident que la CALP n'est pas encore acquise. Pour remédier à ce problème de compréhension de consignes, je m'appuie notamment sur les élèves qui ont de la facilité et qui ont souvent de l'avance, à qui je demande de reformuler la donnée et de l'expliquer. J'ai d'ailleurs placé l'élève allophone à côté d'un excellent élève avec qui il s'entend très bien et qui prend volontiers le temps de l'aider.

#### **4.9 Collaboration**

Je n'ai pas formulé d'hypothèse au sujet de la collaboration que les enseignants peuvent avoir avec le collègue donnant les CIF. Toutefois, j'ai trouvé intéressant de me pencher sur cette question car tous les élèves bénéficient de périodes de CIF sur temps scolaire, à raison de deux à six périodes par semaine selon les enseignantes interrogées. Parmi elles, deux ont donné elles-mêmes les CIF. Sur les trois autres, une n'a eu aucune collaboration, mais elle se présente elle-même comme étant individualiste. Les deux autres ont collaboré étroitement avec l'enseignante du CIF. L'une s'entretenait régulièrement avec sa collègue pour discuter de ce qui s'était fait en classe régulière et pour déterminer ce qui serait travaillé en CIF. La seconde a partagé dans un premier temps le travail en français avec l'enseignante de CIF, puis l'élève a aussi pris du temps en classe régulière pour faire l'application de ce qu'il avait travaillé en CIF.

Ma courte expérience professionnelle m'amène à prendre position en faveur d'une collaboration étroite avec l'enseignant de CIF. En effet, je vis actuellement une collaboration avec une enseignante d'appui qui vient pour une élève qui rencontre des difficultés en lecture notamment. Les besoins de cette élève ont été définis entre mon collègue, l'enseignante d'appui et moi-même. Nous veillons à ce qu'elle travaille davantage la lecture, tout en ne perdant rien d'essentiel de ce que ses camarades font en classe. Cette coordination étroite me

semble indispensable pour que tout se passe au mieux tant pour l'élève que pour les enseignants concernés.

D'autre part, j'ai trouvé très pertinents les propos de deux enseignantes relatifs à la collaboration avec les parents. L'une citait l'établissement d'une relation avec les parents parmi les nécessités à l'arrivée d'un élève allophone primo-arrivant. Elle mentionnait la possibilité de recourir à un traducteur pour faciliter le contact. La seconde a collaboré avec le papa d'un élève thaïlandais qui refusait de s'exprimer en classe afin que ce dernier s'exerce à lire des phrases en français à haute voix. Elle l'a également mis à contribution pour la correction de productions que l'élève a fait dans sa langue maternelle (récit narratif, le portrait, exposé écrit sur le crocodile).

Au-delà de l'évidence de la valeur de la collaboration avec les parents, rappelons que celle-ci fait partie des obligations des enseignants. Comme le mentionne le Règlement d'application de la loi scolaire du 12 juin 1984 à l'art. 8, « La direction et les enseignants veillent à favoriser la communication avec les parents. » (Conseil d'Etat du canton de Vaud, 1997). Le Cadre général de l'évaluation précise : « Une adaptation de cette communication aux familles migrantes est essentielle, au besoin par le recours à des interprètes » (DGEO, 2010). Ainsi, cette obligation de communiquer s'assortit d'un outil à disposition des enseignants : les traducteurs. Pour plus de détail sur la question de la traduction, voir le point 5.4 du présent mémoire.

#### **4.10 Conclusion**

Après avoir analysé les propos des cinq enseignantes interviewées, il m'est possible d'apporter une réponse à ma question de recherche « *Que mettent en œuvre les enseignants du CYP2 accueillant un élève allophone primo-arrivant pour favoriser son intégration linguistique ?* ». Bien entendu, ma population de recherche se limite à cinq enseignantes. Elle n'est donc pas représentative de toutes les pratiques de notre canton. Toutefois, cela donne un aperçu des nombreuses façons de favoriser l'intégration linguistique des élèves allophones primo-arrivants.

Premièrement, les enseignantes entrent en communication avec les élèves par tous les moyens à disposition, que se soit grâce à leurs compétences linguistiques, à celles de leurs élèves, par des gestes, des mimes, des images.



Deuxièmement, elles développent les compétences linguistiques, mais également sociales et cognitives de l'élève allophone primo-arrivant. Pour développer les compétences sociales, elles cherchent à intégrer l'élève dans le groupe classe. Elles travaillent tant au niveau de l'élève allophone que du reste de la classe. En ce qui concerne les compétences linguistiques, la priorité est donnée à la construction d'un bagage langagier, qui regroupe l'oral et le développement du lexique. L'écrit suit. Les compétences cognitives sont travaillées en parallèle.

Troisièmement, lorsque l'élève peut suivre avec ses camarades, il est intégré à la leçon, même s'il faut adapter les consignes, simplifier les énoncés des problèmes ou traduire des mots. La tâche peut être simplifiée ou raccourcie et le choix du support adapté. L'enseignant peut guider l'élève pas à pas, l'associer à un camarade ou à un groupe. Lorsque les activités de la classe sont hors de sa portée, l'enseignant prévoit des activités accessibles qu'il peut faire de manière plus ou moins indépendante. Il peut s'agir d'activités de français pour développer les compétences linguistiques de l'élève, mais également à d'autres matières, comme les mathématiques afin de développer ses compétences cognitives. De plus l'enseignant peut employer les élèves avancés pour faire une activité différente avec l'élève allophone.

Ensuite, le réservoir des moyens d'enseignement que les enseignants peuvent utiliser avec l'élève allophone est large. Certains sont disponibles à la CADEV, dans le catalogue *Français langue seconde* où dans le matériel du CYP1. D'autres peuvent être empruntés à la HEP. Ainsi, chacun peut trouver le matériel qui lui convient, même s'il est souvent nécessaire de l'adapter aux besoins de l'élève.

Enfin, j'ajouterai qu'il est primordial de se renseigner sur la langue, la culture de l'élève accueilli et la situation de son pays, de manière à avoir une bonne compréhension de sa situation et à pouvoir cibler les difficultés qu'il pourrait rencontrer dans l'acquisition du français.

## **5. Quelques ressources à l'intention des enseignants**

### **5.1 Introduction**

Cette partie n'a pas la prétention de fournir une liste exhaustive des ressources que les enseignants ont à disposition. Elle a simplement pour but de donner un aperçu de ce qui existe

et de permettre de se rendre compte que l'on n'est ni seul ni démuni lorsqu'on accueille son premier élève allophone néo-migrant.

## **5.2 CREAL**

Le Centre de ressources pour élèves allophones (CREAL) a vu le jour en 2006. Ces locaux contiennent les bureaux des doyens d'accueil et des salles de classe destinées à des cours intensifs de français pour des élèves primo-arrivants. Les doyens de ce centre gèrent l'accueil des élèves allophones de la région lausannoise. De plus, ils répondent ponctuellement aux questions d'enseignants du canton de Vaud qui reçoivent des élèves allophones. Ainsi, il est possible de les contacter pour obtenir quelques conseils à l'arrivée d'un tel élève (021 315 64 86).

## **5.3 Formation continue**

À ce jour, le catalogue de formation continue de la HEP ne contient pas de cours relatifs à l'accueil des élèves allophones pour les enseignants des classes régulières. Toutefois, la HEP peut mettre sur pied, à la demande d'enseignants, des formations continues sur la didactique des langues secondes.

## **5.4 Partenaires**

Il me paraît primordial, surtout lors de l'accueil de son premier élève allophone néo-migrant, de s'adresser à des personnes ayant une certaine expérience de la chose. Dans cette situation, les interlocuteurs privilégiés sont l'enseignant(e) du CIF et les collègues de classe régulière ayant eux-mêmes déjà accueilli un élève allophone primo-arrivant.

Lors de mes entretiens de recherche, j'ai pu constater à quel point l'expérience des enseignants déjà passés par là est précieuse. Leur témoignage au sujet de leur gestion de classe, des choix opérés quant au matériel utilisé et à leur adaptation, de l'implication des camarades et de l'intégration de l'élève allophone est précieux. Il peut aider l'enseignant inexpérimenté à faire ses propres choix.

Par ailleurs, l'enseignant(e) du CIF est le partenaire par excellence. Il peut à la fois être une aide et une source d'inspiration pour le travail en classe régulière, mais une bonne

collaboration permet également de coordonner les actions visant l'élève allophone. Par exemple, l'enseignante de l'entretien n° 3 rencontre sa collègue avant les cours de CIF pour discuter de ce qui a été fait en classe régulière et elles se mettent d'accord sur ce qui sera fait en cours de CIF. Cette même enseignante demandait également à sa collègue du CIF de travailler certains champs lexicaux avec l'élève allophone primo-arrivant en fonction de ce dont elle avait besoin pour son enseignement en classe régulière.

En outre, pour favoriser une bonne collaboration avec les parents, le recours à un traducteur peut être judicieux. Que se soit lors d'entretiens avec les parents allophones ou lors de la réunion de tous les parents en début d'année, le traducteur permet aux parents de mieux comprendre les informations que nous souhaitons leur transmettre ainsi que le fonctionnement de l'école vaudoise. L'association Appartenances met à disposition des interprètes communautaires contre rétribution. Pour plus de renseignements, voir leur site sur [www.appartenances.ch](http://www.appartenances.ch).

## **5.5 Moyens d'enseignement**

Pour établir une liste de moyens d'enseignement, qui n'est en rien exhaustive, j'ai consulté un certain nombre d'ouvrages utilisés par les enseignantes interviewées, à disposition à la médiathèque de la HEPL ou encore figurant sur la liste des ouvrages FL2 de la CADEV. Les moyens présentés sont ceux que je pourrais utiliser le jour où j'accueillerai un élève allophone primo-arrivant. Je les ai retenus pour des raisons variables : constitution du moyen, but visé, facilité d'emploi, autonomie de l'élève possible dans son utilisation, combinaison possible avec un autre moyen retenu. Dans tous les cas, mes choix ne doivent pas guider les vôtres. Cette liste se veut plus comme une source d'inspiration.

La bibliographie de ces moyens d'enseignements et le résultat de leur analyse figurent en annexe du présent mémoire.

## **5.6 Internet**

<http://www.lepointdufle.net>

Le Point du FLE est un annuaire de sites dont l'objectif est de faciliter l'accès aux meilleures ressources gratuites de français proposées sur Internet. Il permet de trouver aisément des

activités orale, écrites, de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison, des chansons, des jeux, de la lecture, etc.

Les liens sont sélectionnés en tenant compte des critères suivants :

- Chaque lien présente un intérêt pédagogique et trouve son utilité dans le processus d'apprentissage du français.
- Chaque exercice propose une correction automatique.
- Tout exercice ou activité fonctionne en autonomie, c'est à dire que les éléments qui le constituent (audio, vidéo, documents annexes, correction...) sont clairement accessibles sur la page.
- Chaque site référencé offre de bonnes qualités techniques (logique et rapidité d'exécution) sous réserve de disposer d'une bonne connexion Internet et d'un ordinateur pourvu des plug-ins requis.
- Les éventuelles publicités présentes sur le site ne doivent pas en perturber la lecture.
- Chaque lien est accessible gratuitement sur le réseau de l'Internet.

<http://crdp.ac-bordeaux.fr/cddp24/enaf/default.asp>

Ce site contient un dictionnaire en images de 460 mots, des fiches de vocabulaire illustrées par thème et par son ainsi qu'une fiche de l'alphabet français, le tout en format pdf et imprimable. Il propose également une évaluation du niveau de lecture dans la langue maternelle de l'élève (13 langues).

<http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/>

Excellent site, très complet. Il propose, sous l'onglet *Elèves nouvellement arrivés en France*, des ressources pour les écoles maternelles et élémentaires. L'onglet *Accueillir un élève nouvellement arrivé en France* fournit des conseils aux enseignants et aux directeurs. Il met également à disposition des tests de mathématiques, des tests de compréhension écrite en 22 langues, des tests d'expression orale en français et des tests d'écriture. Sous *Outils d'aide à l'apprentissage de la langue française*, on trouve une proposition de progression par thème en expression orale, des méthodes FLE/FLS, des imagiers ainsi que des jeux. Puis, sous *Les supports pour valoriser la langue d'origine*, on peut découvrir les spécificités de certaines langues, des documents, des fichiers audio et des jeux multilingues. Finalement, l'onglet *Bibliographie* permet de trouver des ouvrages de tous types (méthodes, albums, jeux, dictionnaires, etc).

<http://phonetique.free.fr/index.htm>

Site entièrement consacré à la phonétique. On y trouve des exercices de discrimination auditive qui sont classés sous les rubriques *alphabet*, *phonèmes* et *autres* (liaisons, intonation et syllabes). Très utile pour un élève dont la langue maternelle n'a pas les mêmes sons que le français.

<http://lexiquefle.free.fr/>

Ce site permet d'apprendre et d'exercer le vocabulaire par thème. Il est possible d'écouter les mots et les phrases en cliquant sur ceux-ci. Il contient aussi trois contes qu'il est possible de lire et d'écouter ainsi que des exercices de conjugaison qui s'y rapportent. Il propose également un jeu sur les nombres. Ce site est d'usage facile, car on trouve des indications à chaque page sur ce qu'il faut faire et où il faut cliquer.

<http://metic.hepl.ch/framlo>

*Apprendre le français avec Monsieur Lô* est destiné aux élèves allophones de 8 à 12 ans qui débutent dans l'apprentissage du français. Après une initiation à cet outil, l'élève devrait pouvoir l'utiliser de manière autonome. Ce logiciel se compose de petites vidéos et de jeux. Ces derniers sont accessibles sous l'icône Ping-pong, puis dans le sous-menu Pop-corn et enfin en cliquant sur la flèche de droite.

## **5.7 Autres**

### Bibliothèque Globlivres

Située à la Rue Neuve 2 bis à Renens, elle propose des romans, albums illustrés, bandes dessinées, documentaires, dictionnaires et cassettes audio pour enfants et adultes en 270 langues. Il est possible, sur rendez-vous, de suivre avec sa classe une animation de deux heures qui comprend un atelier de calligraphie et une découverte des langues et écritures présentes dans la bibliothèque.

### CD-Rom « Chers parents »

Paru aux éditions LEP (www.editionslep.ch, 021 651 25 70), il a pour but de faciliter la communication entre enseignants et parents. En effet, il permet de rédiger des courriers destinés aux parents (invitation, soirée d'information, ...) en neuf langues à partir de phrases types.

### Passerelles en quinze langues, Evaluation-lecture en langue d'origine, cycles II et III

De Rafoni & Derugine aux éditions Scérén/CNDP et Inspection académique des Hautes-Seines, 2003. Comme son nom l'indique, cet ouvrage permet de faire un bilan des connaissances en lecture dans la langue maternelle de l'élève allophone primo-arrivant. Les langues représentées sont le français, l'anglais, l'arabe, le chinois, le coréen, l'espagnol, l'indonésien, le japonais, le polonais, le portugais, le roumain, le russe, le serbe, le tamoul, le turc et le vietnamien.

## **6. Conclusion**

Arrivée au terme de mes recherches, je me suis à nouveau penchée sur les objectifs que j'avais fixés pour ce travail de mémoire. J'ai alors réalisé le chemin parcouru ces derniers mois. Je comprends maintenant la manière dont les enseignantes de classes régulières rencontrées s'y prennent lorsqu'elles accueillent un élève allophone néo-migrant pour l'intégrer sur le plan linguistique et j'ai pu exposer dans ce dossier ce qu'elles mettent en place à cet effet. Mes recherches m'ont également permis de comparer diverses façons d'agir et ainsi de définir comment je souhaiterais personnellement agir lors de l'accueil d'un élève allophone primo-arrivant dans ma classe. En bref, je peux dire que ce travail m'a apporté beaucoup en termes de formation. Pour conclure, je forme le vœu que les enseignants nouvellement confrontés à la présence d'un élève allophone primo-arrivant dans leur classe qui lisent ce dossier y trouvent les ressources dont ils auraient besoin.

## **7. Glossaire**

### Allophone

Le terme « allophone » est employé pour désigner un public, issu de la migration, ayant une langue d'origine autre que la langue du pays d'accueil.

### CADEV

Centrale d'achats de l'Etat de Vaud

### CIF

Les cours intensifs de français ont lieu sur temps scolaire et ont pour but d'améliorer l'intégration culturelle et linguistique des enfants migrants.

### Classe d'accueil

La classe d'accueil reçoit des élèves à plein temps et a pour objectif principal l'acquisition du français.

### Différenciation

Le Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation cite l'inspection générale qui définit la pédagogie différenciée comme étant « la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs » (2007).

### Groupe d'accueil

Fonctionne comme la classe d'accueil, à la différence que les élèves n'y suivent que les branches principales (français et maths). Ils sont rattachés à une classe régulière dans laquelle ils suivent les autres branches.

### Migrant

Se dit d'une personne qui effectue une migration. Dans le contexte de l'école vaudoise, on emploie cet adjectif pour qualifier un élève et/ou ses parents lorsqu'ils sont originaires d'un autre pays.

### Primo-arrivant

Synonyme de néo-migrant. Elève allophone, en situation d'immigration, scolarisé depuis moins d'un an dans la région linguistique d'accueil.

## 8. Bibliographie

- Besse H. (1987). *Les langues et leur enseignement/apprentissage* in Travaux de didactique n° 17. Montellier III, p. 37-56
- Berthoud A.-C. et Py B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne, etc : Lang
- Canton de Vaud. (2010) *Elèves allophones* [Page Web]. Accès : [www.vd.ch/fr/themes/formation/scolarite-obligatoire/eleves-allophones/](http://www.vd.ch/fr/themes/formation/scolarite-obligatoire/eleves-allophones/)
- CDIP. (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère du 24 octobre 1991*. [Page Web]. Accès : [http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf)
- Conseil d'Etat du canton de Vaud (1997). *Règlement d'application de la loi scolaire du 12 juin 1984*. [Page Web]. Accès : [http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv\\_site/index.xsp](http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/index.xsp)
- Corvaglia R, Giorgis F. & Buccarello S. (2005) *Les facteurs influençant l'intégration sociale au travers de trois élèves allophones néo-migrants dans les classes vaudoises du CYP2*. Travail de diplôme professionnel. HEP Lausanne.
- Cummins J. (2001). *The entry and exit fallacy in bilingual education. An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. C. Baker and N. H. Hornberger. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney : Multilingual Matters. p. 110-138
- Cuq J.P. & al. (2005). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Daepfen K., Ricciardi Joos P. & Gieruc G. (2009). *Analyse et évolution des décisions de fin d'année du CIN au degré 9, en 2005-06 et 2006-07*. 142 / Décembre 2009. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques. Canton de Vaud
- Dalgalian G. (2005). *Enfances plurilingues – Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris ; Montréal : L'Harmattan
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. (2010). *Projet LEO* [Page Web]. Accès : <http://www.vd.ch/fr/autorites/departements/dfjc/actualites/dossiers-en-cours/loi-sur-lenseignement-obligatoire-consultation/>
- Direction générale de l'enseignement obligatoire. (2007). *Plan d'études vaudois*. [Page Web]. Accès : [www.vd.ch/fr/themes/formation/scolarite-obligatoire/plan-detude-vaudois/](http://www.vd.ch/fr/themes/formation/scolarite-obligatoire/plan-detude-vaudois/)
- Direction générale de l'enseignement obligatoire. (2010). *Cadre général de l'évaluation*. [Page Web]. Accès : [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers\\_pdf/CGE2010\\_web.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/CGE2010_web.pdf)



- Ecole 2010. (Date ?). *Initiative populaire Ecole 2010 sauver l'école*. [Page Web]. Accès : <http://www.ecole2010.ch/>
- Frei E. Kohler J. (2007) *Les moyens didactiques français langue seconde pour les élèves allophones néo-migrants dans la pratique des enseignants de classe régulière*. Mémoire professionnel. HEP Lausanne.
- Grand Conseil du canton de Vaud. (2009). *Loi scolaire du 12 juin 1984* [Page Web]. Accès : <http://www.vd.ch/fr/autorites/departements/dfjc/dgeo/presentation/lois-et-reglements/>
- Nicolet M. (1995). *Quelle intégration de l'enfant non francophone dans l'enseignement primaire et secondaire ?* Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Office fédéral de la statistique. (2008). *Ecole obligatoire, en 2007 (en chiffres et en %)* [Page Web]. Accès : [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische\\_r/schuelerinnen\\_und.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html)
- Office fédéral de la statistique. (2010). *Evolution démographique – indicateurs* [Page Web]. Accès : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/06/blank/key/08.html>
- Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : CIIP
- Piguet E. (2009). *L'immigration en Suisse – 60 ans d'entrouverture*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, coll. Le Savoir Suisse.
- Rafoni J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'harmattan
- Rosenberg S. & al. (2003). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires*. Berne : CDIP
- SENEPS (2000). Directive.
- Steiner-Khamsi G. (1995). *Notes sur l'histoire et les perspectives de la pédagogie interculturelle en Suisse et en Europe*. in Poglia E. et al. (1995) *Pluralité culturelle et éducation en Suisse, Etre migrant II*, p. 47 à 70. Berne : Peter Lang SA, coll. Exploration.
- Verdelhan-Bourgade M. (2002). *Le français de scolarisation – pour une didctique réaliste*. Paris : PUF
- Vigner G. (2009). *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette éducation.

## **Annexes**

<b>Moyens d'enseignement.....</b>	<b>43</b>
<b>Canevas d'entretiens.....</b>	<b>56</b>
<b>Entretien n° 1 .....</b>	<b>58</b>
<b>Entretien n° 2 .....</b>	<b>68</b>
<b>Entretien n° 3 .....</b>	<b>76</b>
<b>Entretien n° 4 .....</b>	<b>82</b>
<b>Entretien n° 5 .....</b>	<b>91</b>

# Moyens d'enseignement

Légende :

HEP = disponible à la médiathèque de la HEP de Lausanne

CADEV = disponible à la CADEV

ENS. = utilisé par une des enseignantes interviewées

COP. = matériel photocopiable

CO = Comprendre un court message oral

L = Lire

EO = S'exprimer clairement par oral

EE = Produire des écrits

STR = Organiser ses connaissances sur la langue (structuration)

**Titre** Premier ARRIMAGE

**Auteurs** M. Morse et all.

**Edition** L'image de l'art inc., Montréal, 1993-1999

HEP	CADEV
ENS.	COP.



**Compétences du PEV** : CO, L, EO, EE, STR

### **Composants**

Deux recueils de textes, deux cahiers d'intégration des apprentissages, un guide pédagogique, ainsi que divers matériels indisponibles à la HEP (livrets de lecture, cassette audio, lexique, boîtier de fiches d'activités « portes ouvertes », ...).

### **Structure**

Premier ARRIMAGE est divisé en 11 thèmes (la rentrée, les chiffres et les formes en couleurs, etc). Pour chaque thème, un guide pédagogique renseigne sur les objectifs d'apprentissages, sur les dimensions de la langue abordées, les composants de la méthodologie utilisés et fournit des propositions d'utilisation du matériel.

### **Descriptif**

Premier ARRIMAGE est un outil pédagogique conçu pour développer la pensée et la communication dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde en situation d'immersion. Il s'agit d'une méthodologie complète qui vise à travailler les différentes dimensions de la langue dans des situations de communication variées. Les livres de l'élève sont richement illustrés et la police d'écriture est grosse (aspect enfantin, mais qui devrait convenir au CYP2).

### **Avis**

Ce matériel, très complet, a l'avantage d'aborder la langue au travers de phrases simples (à ce sujet, voir le point 4.2, Besoins des élèves nouvellement arrivés et compétences attendues, du présent mémoire). Je le trouve visuellement attractif. Selon les auteurs, « il permet à l'enfant de travailler soit individuellement, soit en équipes, soit avec l'enseignante ». Il devrait donc pouvoir être utilisé tant en classe de CIF qu'en classe régulière. Petit plus, la première brochure du guide pédagogique contient des grilles d'observations pour les quatre dimensions de la langue. Mais petit moins aussi : s'agissant d'un ouvrage canadien, certaines expressions utilisées ne correspondent pas à celles en usage en Suisse romande.

**Titre** La récompense

**Auteurs** ?

**Edition** ELI, Recanati, 1997

**Compétences du PEV** : CO, L

### Composants

*La récompense* fait partie d'une série d'ouvrages du même type, dans la collection *Plaisir de lire*. Chaque ouvrage contient une histoire illustrée et est accompagné de l'enregistrement audio de celle-ci.

### Structure

En première page de l'ouvrage sont recensés les structures et le vocabulaire employés dans l'histoire qui fait suite. Après le récit se trouve une partie de jeux basés sur l'histoire (mots croisés, définitions, phrases à réordonner, ...).

### Descriptif

Livre au format poche, d'une vingtaine de pages. Le texte est formé de phrases simples. Les dialogues figurent dans les bulles des images. L'histoire est richement illustrée.

### Avis

L'histoire est facile à comprendre grâce à son déroulement logique et aux images. Je vois dans ce matériel une façon ludique d'exercer la compréhension orale et écrite.

HEP	CADEV
ENS.	COP.



**Titre** Exercices d'oral en contexte

**Auteurs** Anne Akyüz et al.

**Edition** Hachette, Paris, 2001

**Compétences du PEV : CO, L**

HEP	CADEV
ENS.	COP.



### **Composants**

Un livre d'exercices, un livre de corrigés et deux cassettes audio.

### **Structure**

Dix chapitres contiennent chacun trois parties : compréhension, prononciation et expression.

### **Descriptif**

Il s'agit d'un ouvrage de français langue étrangère qui s'adresse à des étudiants adolescents ou adultes. Chaque chapitre est consacré à un thème (saluer, faire connaissance, s'orienter, acheter, ...). Les parties « prononciation » abordent les différents sons, rythmes et intonations de la langue française.

### **Avis**

Les parties « compréhension » et « expression » ne conviennent pas à l'apprentissage du français langue seconde par les élèves allophones primo-arrivants. En effet, les situations proposées ne sont pas proches du quotidien des jeunes apprenants et le vocabulaire employé n'est pas pertinent pour eux.

Si j'ai toutefois retenu cet ouvrage, c'est pour les parties « prononciation ». Elles contiennent notamment des exercices de discrimination phonologique et de prononciation autour de sons proches comme « on » « an » et « in » qui peuvent être bénéfiques pour les élèves qui n'ont pas ces sons dans leur langue maternelle. En fonction de cette dernière, les exercices autour de l'intonation (phrase déclarative, phrase interrogative, expression de sentiments) et du rythme (syllabe accentuée, liaisons) peuvent également être profitables.

Seul bémol au sujet de ces parties, l'ouvrage étant français, certains thèmes ne sont pas exploitables pleinement, comme par exemple « Comprendre et prononcer les nombres de zéro à cent ».

**Titre** Entrez dans la langue française

**Auteurs** P. Luyat, C. Brissaud

**Edition** CRDP de l'Académie de Grenoble, 2008

HEP	CADEV
ENS.	COF.



**Compétences du PEV :** CO, L, STR

### Composants

Un CD-Rom (Mac et PC)

### Structure

Le programme est divisé en deux zones, une pour l'élève et une pour l'enseignant. Le menu de la partie élève donne accès aux dossiers lexique, grammaire, conjugaison, conte, sons, poésie et découverte. L'espace enseignant permet de consulter les résultats des élèves aux exercices, de modifier ces derniers et d'accéder à une partie « Présentation-aide-conseils ».

### Descriptif

Toutes les consignes de ce programme sont données à la fois par oral et par écrit. La partie lexique contient une grande partie sur l'école et des thèmes généraux. La partie grammaire aborde l'alphabet, les déterminants, les accords et les principaux types de phrases. Sous conjugaison, on trouve neuf verbes au présent, futur et passé composé. Le conte proposé est *Les musiciens de Brême*. Sous poésie figurent des poèmes, des comptines et quelques chants. Enfin, la partie découverte aborde les continents, les pays, les saisons, les jours de la semaine, et les heures. Pour ce qui est des dossiers conjugaison, conte, poésie et découverte, il est possible d'écouter les mots ou les phrases puis de passer aux exercices ou jeux. Par contre, les parties lexique, grammaire et sons ne contiennent que des exercices (écoute du mot à retrouver parmi plusieurs images, etc). Les illustrations ne sont pas des dessins mais des photographies.

### Avis

Ce programme a l'avantage d'aborder différentes dimensions de la langue. Relativement simple d'usage, il doit permettre une certaine autonomie de la part de l'élève. Son graphisme fait un peu plus « grands élèves », mais le contenu me paraît adapté pour le CYP2. Lors des exercices, chaque réponse est sanctionnée par un bruit qui indique l'exactitude ou non de la réponse. Ce peut être bien dans le sens où l'élève reçoit un feed-back directement, mais il me semble que ce peut aussi être stressant, voire frustrant pour un élève qui fait encore de nombreuses erreurs. Matériel intéressant mais qui demande un certain encadrement.

**Titre** Les mille premiers mots en français  
**Auteurs** S. Magnin Hottelier, Ch. Niestlé  
**Edition** Secteur des élèves non francophones,  
Genève, 1994

HEP	CADEV
ENS.	COP.



**Compétences du PEV : STR**

### **Composants**

Livre, lexicdata, quatre cassettes audio (pas trouvées à la HEP)

### **Structure**

Le livre contient 33 chapitres de douze mots, répartis sur une à deux pages, classés par thèmes, puis une section de fiches de correction des exercices enregistrés.

### **Descriptif**

Cet ouvrage est destiné à développer et à exercer le lexique. Il est prévu que pour chaque chapitre, l'élève écoute les mots lus, les répète, fasse les exercices de reconnaissance des mots puis contrôle ses acquisitions au moyen du lexicdata.

### **Avis**

*Les mille premiers mots en français* a une quinzaine d'années. Il est très scolaire et répétitif, les images sont en noir et blanc et la qualité d'impression laisse à désirer. J'ai toutefois retenu ce matériel, car son grand point positif est d'être prévu pour que l'élève travaille de manière autonome grâce au fichier de correction et au lexicdata. Il me semble donc être un bon complément pour développer le lexique.



**Titre** ELI Dictionnaire illustré français  
Junior

**Auteur** J. Olivier

**Edition** ELI, Recanati, 2000

HEP	CADEV
ENS.	COP.



**Compétences du PEV : STR**

### **Composants**

Dictionnaire illustré et cahier d'activités

### **Structure**

Le dictionnaire comporte 36 thèmes illustrés chacun sur une double page. Le cahier d'activité comporte une double page d'activités correspondant à chaque thème du dictionnaire.

### **Descriptif**

Il s'agit d'un ouvrage destiné à développer le lexique. Le dictionnaire met en relation des images colorées avec des groupes nominaux, des verbes ou des adjectifs. Le cahier d'activité, illustré en noir et blanc, contient des activités orientées sur l'écrit.

### **Avis**

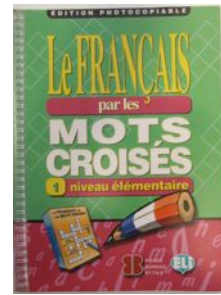
Excellent support pour travailler le lexique par thèmes de manière visuelle. Le matériel est attrayant et contient des exercices ludiques. Toutefois, si de nombreux thèmes sont abordés, chacun n'est travaillé que brièvement. Je vois donc plus ces livres comme un complément à d'autres supports.

**Titre** Le français par les mots croisés

**Auteur** ?

**Edition** ELI, Recanati, 2001

HEP	CADEV
ENS.	COP.



**Compétences du PEV : STR**

**Composants**

Trois livres photocopiables, niveau débutant, intermédiaire et avancé

**Structure**

Le livre aborde onze thèmes, dont les verbes et les adjectifs. Pour chaque thème, il y a une page de vocabulaire illustré, suivi de plusieurs mots-croisés.

**Descriptif**

Ouvrage en noir et blanc. Illustrations modernes.

**Avis**

Les planches de vocabulaires sont parfaites pour aborder un champ lexical et les mots-croisés sont un moyen ludique de faire des révisions. L'ouvrage a le grand avantage d'être photocopiable.

---

**Titre** Lecture plus  
**Auteurs** M.-P. et G. Brasseur  
**Edition** Accès, Strasbourg, 2004

HEP	CADEV
ENS.	COP.



**Compétences du PEV : STR, L**

### **Composants**

Fichier et CD-Rom

### **Structure**

Il s'agit d'un fichier partagé en quatre grandes rubriques : série voyelles, série consonnes 1, série consonnes 2 et autres sons, et finalement outils. Les trois premières rubriques sont subdivisées en différentes activités autour des principaux sons. La quatrième est constituée de fiches communes aux différents sons étudiés et permet d'élargir le champ des activités à proposer. Outre les différents types d'exercices (localisation, mots identiques, mots images, classement, mots intrus, etc), le fichier contient une banque d'images et un lexique illustré de 28 pages. Le CD-Rom contient des fiches au format pdf sur des sons non abordés dans le fichier et la banque d'image intégrale en noir et blanc et en couleur.

### **Descriptif**

Les consignes des fiches sont courtes, claires et agrémentées de pictogrammes afin de permettre à l'élève de travailler de manière autonome. Les images sont attractives. La taille de la typographie est suffisante pour permettre de regrouper deux fiches sur une feuille A4 lors de la photocopie des documents pour les élèves.

### **Avis**

La banque d'image est très complète (935 images, noms, adjectifs et verbes) et le lexique également (environ 900 mots). A mon avis, ce sont les points forts de ce fichier, car ils permettent à l'enseignant de créer facilement des documents pour développer ou exercer le lexique. Par contre, les fiches d'activités me semblent principalement destinées à des enfants qui découvrent notre système d'écriture ou qui ne savent pas lire. Les fiches comptines-jeux et bricolages-recettes contiennent des textes courts qui permettent d'exercer la lecture.

**Titre** Learn French. Talk now

**Auteur** ?

**Edition** Eurotalk, date ?

**Compétences du PEV** : STR, L

**Composants**

Un CD-Rom (Mac et PC)

**Structure**

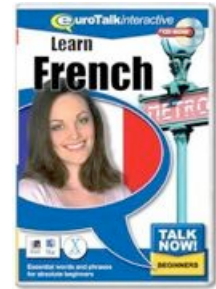
Après une première page qui contient des informations diverses, l'utilisateur est invité à enregistrer son nom. Il accède ensuite à un menu qui lui permet de choisir entre neuf thèmes (premiers mots, nourriture, couleurs, phrases, corps, nombres, temps, achats et pays). Chacun de ces thèmes est divisé en cinq rubriques : 1. la pratique des mots, 2. la pratique de l'oral, 3. jeu facile, 4. jeu difficile, 5. dictionnaire d'images imprimées. On trouve également dans le menu une rubrique de jeu (de type memory) pour exercer les apprentissages effectués.

**Descriptif**

Le menu est composé d'icônes, disposés en cercle, sur lesquels ils faut cliquer pour accéder aux rubriques de chaque thème. À l'intérieur de ce cercle figurent des pastilles qui changent de couleur lorsqu'une rubrique a été commencée. L'utilisateur est accompagné dans ces rubriques par deux personnages (à choix entre « réels » et « animations »). La rubrique « pratique des mots » permet de lire, d'écouter et de visualiser chaque mot autant de fois que souhaité. Celle intitulée « pratique de l'oral » permet à l'utilisateur d'écouter et de répéter les mots, puis d'écouter l'enregistrement de sa propre voix. Les jeux consistent en la sélection d'images en fonction de ce que les personnages disent. Ceux-ci valident ou infirment les réponses. Le dictionnaire d'images imprimées permet une impression du vocabulaire illustré. En cliquant sur l'icône « drapeau\* », à n'importe quel moment, il est possible de changer la langue à partir de laquelle le français est appris. Il y a le choix entre plus de 80 langues. Apparaissent alors dans cette langue les noms des menus, ceux des rubriques, le vocabulaire (écrit dans cette langue et en français) et la rubrique d'aide. Lorsque l'utilisateur accède pour la première fois au programme, il lui est annoncé oralement et dans la langue de son choix le but à atteindre, soit totaliser 1'800 points, qui s'acquièrent au fur et à mesure des jeux en fonction du degré de réussite.

HEP	CADEV
ENS.	COF.

Disponible à Globlivres



---

\* L'association langue-drapeau est peu judicieuse, une langue ne correspondant pas à un pays.

## **Avis**

Ce logiciel a un look moderne, mais plutôt adulte car les objets sont illustrés par des photos et non des dessins. Je pense cependant qu'il reste accessible aux enfants car il est très visuel et d'usage instinctif. S'il tourne essentiellement autour de l'acquisition du lexique, il me paraît extrêmement pertinent pour affiner la prononciation. Le fait que l'élève puisse écouter les mots à volonté, s'enregistrer et s'écouter me semble être un excellent moyen pour progresser sur le plan oral. L'association lecture-oral des rubriques « Pratique ... » peut également être exploitée pour travailler la lecture de notre système d'écriture. Par ailleurs, je trouve positif le fait que tout le lexique soit imprimable en mode bilingue et illustré, ce qui permet de prolonger le travail autour de celui-ci sans l'ordinateur. Je pense que ce programme, après une première phase d'initiation, peut être utilisé de manière relativement autonome par l'élève allophone. C'est un outil de travail qui me plaît beaucoup, essentiellement du fait qu'il est possible de choisir la langue à partir de laquelle le français est appris.

**Titre** Apprendre la grammaire avec des jeux de cartes en développant des structures langagières

HEP	CADEV
ENS.	COP.



**Auteure** M. Kuhl-Aubertin

**Edition** Retz, Paris, 2010

**Compétences du PEV : STR, EO**

### **Composants**

1 livre

### **Structure**

Le livre est divisé en 23 parties. Chaque partie comprend les objectifs visés, les règles du jeu ainsi que les pages à photocopier pour créer des jeux de carte.

### **Descriptif**

Les jeux proposés dans cet ouvrage sont des jeux de constitution de paires ou de familles, des lotos, ou encore des portraits. Chaque jeu a un objectif langagier particulier. De la phrase simple à la construction du récit, les activités s'inscrivent dans une progression du niveau de difficulté des productions attendues. Les objectifs de chaque jeu sont clairement définis et, outre les règles de base, des variantes d'utilisation sont proposées. Des indications précises sont également données pour la fabrication des jeux de cartes (nombre de photocopies à faire, nombre de couleurs à utiliser pour les colorier, ...).

### **Avis**

Il s'agit d'un matériel de qualité, qui permet de développer en production orale les structures grammaticales du français. De l'accord en genre et en nombre de l'adjectif aux différents types de subordonnées, en passant par la forme interrogative, l'élève peut se familiariser avec la grammaire française tout en s'amusant. J'imagine que je mettrais à contribution les autres élèves de la classe, en tournus, pour jouer avec l'élève allophone néo-migrant, afin favoriser la compréhension et l'appropriation des structures employées. Selon moi, il s'agit d'un excellent support qui, de plus, favorise les interactions avec les camarades et donc l'intégration sociale du nouvel élève.

**Titre** Les histoires de Maître Jacot\*

**Auteur** ?

**Edition** Schubi, Schaffhausen, 2005

HEP	CADEV
ENS.	COP.



**Compétences du PEV** : EO, EE

### **Composants**

160 images et cahier de 17 fiches A4 à copier.

### **Structure**

Les 160 images sont réparties en 40 histoires de 4 images chacune.

### **Descriptif**

Les cartes sont en couleurs. Elles sont reprises dans le fichier en noir et blanc à raison d'une histoire de quatre cartes par page. Les histoires sont simples, courtes et humoristiques.

### **Avis**

Il peut s'agir d'un support pour inventer des histoires et ainsi exercer l'expression orale ou écrite.

---

\* Les histoires de Maître Jacot illustrent la richesse du matériel disponible aux éditions Schubi.

# **Canevas d'entretien**



## Généralités

- Combien d'élèves allophones primo-arrivants avez-vous accueilli dans votre classe ? Quand ? Quelle était leur langue 1 ?

## Communiquer

- Comment avez-vous communiqué avec l'élève allophone ?

## Accueillir

- Quelle est, selon vous, l'importance de l'intégration sociale pour l'intégration linguistique de l'élève ? Que mettez-vous en place à ce niveau ?

## Enseigner

- Bénéficiait-il de CIF ? Si oui, à quelle fréquence ?
- Quel programme votre élève suivait-il durant les CIF ?
- Quels sont les besoins des élèves allophones pour une bonne intégration linguistique ? (Lexique, oral, écrit, ..., social)
- Quelles compétences sont-elles attendues des élèves allophones ?
- Quel « programme » l'élève allophone suivait-il en classe régulière (comme les autres élèves, uniquement du français, ... ) ?
- Comment avez-vous géré l'enseignement du français avec l'élève allophone qu vous avez accueilli ? (en parallèle avec la gestion des autres élèves, temps, espace, matériel / différenciation)
- Quelles activités avez-vous mises en place avec les élèves allophones ?
- Si c'était à refaire, comment vous y prendriez-vous ? (Difficultés rencontrées ?)
- Quel matériel avez-vous utilisé avec l'élève allophone ? L'avez-vous adapté ?  
Qu'est-ce qui a guidé vos choix ?
  - moyens FL1 utilisé dans les classes régulières,
  - moyens FL1 empruntés au CYP/1,
  - moyens élaboré par vos soins,
  - moyens externes (bibliothèque ou librairie),
  - moyens empruntés aux enseignants de CIF,
  - moyens de FL2 disponibles à la CADEV)(Récolte des références des ouvrages pour analyse ultérieure)
- Quel matériel supplémentaire auriez-vous aimé avoir à disposition ?
- Mettez vous en place des activités d'ouverture aux langues (type EOLE) ?
- Comment collaborez-vous avec l'enseignant du CIF pour ce qui est des démarches d'enseignement en classe régulière et du matériel utilisé ?
- Mettez-vous les autres élèves à contribution pour l'enseignement-apprentissage de l'élève allophone ? Si oui, comment ?

## Se former

- Quel encadrement/aide avez-vous reçu lorsque vous avez accueilli votre premier élève allophone ?
- De quel encadrement/aide supplémentaire auriez-vous eu besoin ?
- La HEP peut mettre sur pied, à la demande des enseignants, des formations continues sur la didactique des langues secondes. En avez-vous suivi ? Souhaiteriez-vous le faire ?

# Entretien n° 1

- Y Voilà, alors j'ai déjà une ou deux questions très générales pour commencer. Déjà, savoir combien d'élèves allophones primo-arrivants vous avez déjà accueilli.
- S Alors, j'en ai accueilli une fille quand c'était ma première année d'enseignement. Donc en 92, et puis après ... c'est vrai que j'ai enseigné les 2 premières années et après, j'ai tout de suite été à temps partiel parce que j'ai eu des enfants, donc j'ai pas enseigné longtemps à 100%, et pendant 2-3 années on n'avait personne avec la collègue. Et je crois que la suivante ça a été en 2003 quand j'ai changé de collègue, où là on en a eu régulièrement, chaque volée en en avait 1, donc en tout j'en ai eu 4 ou 5, c'est pas énorme.
- Y Eh, bien quand même.
- S Ouais, mais sur ... j'ai mon brevet depuis 92. Ca fait ... ouais en 92. Ben oui, ben voilà. Je ne trouve pas énorme, mais ...
- Y Et puis, vous avez eu des élèves de différentes langues maternelles ?
- S La première que j'avais eue, c'était une petite turque. Alors pour se faire comprendre, c'était très difficile parce que dans la classe on n'avait pas d'autres ... Comment est-ce qu'on faisait pour se faire comprendre ? Eh bien, je ne sais même plus. Bon ça c'était une élève qui en avait, qui en voulait, donc ça a été assez vite, elle a décroché assez vite en français. Et puis autrement les autres c'étaient tous des enfants de langue maternelle portugaise, qui viennent du Brésil ou du Portugal, et puis ben à Payerne y a pas mal d'enfants qui savent le portugais.
- Y Ca aide pour la traduction ?
- S Ah ouais alors, mais alors après justement ces enfants qui arrivent ... certains font moins l'effort parce qu'ils savent qu'on peut les aider en classe dans leur langue. Alors il y a le pour et le contre. Alors pour nous, sur les 15 premiers jours, c'est génial, pour la maîtresse et puis alors après, il faut faire comprendre à l'enfant qui arrive et au autres qu'on l'aide vraiment en cas de nécessité, qu'elle doit, là c'étaient des filles, qu'elles doivent pas tout le temps aller demander de l'aide.
- Y Si on parle des deux derniers que vous avez accueillis, est-ce qu'ils ont bénéficié de cours intensifs de français ?
- S Ouais, mais les autres ils avaient aussi. Les premiers que j'ai eus avaient des cours intensifs de français. Oui, alors, oui, oui. En principe, quand ils arrivent, ils ont au moins aussi 6 périodes.
- Y Par semaine ?
- S Par semaine. Par blocs de 2. Donc il y a 2 périodes dans la matinée, enfin ça dépend, ça peut être un près-midi, ça dépend comment c'est organisé avec la maîtresse du CIF. Mais, au moins 6 périodes. Et puis après, on peut lâcher à 4. Enfin, ça ça dépend un peut de tout le monde quoi. Comment pense la maîtresse, enfin comment nous on sent l'enfant et puis la maîtresse du CIF, comment elle voit la personne.
- Y Et puis ça peut être pris sur n'importe quelle branche ?
- S Ouais, ouais. Alors, nous, c'est vrai, quand c'était sur mes heures, j'essayais de faire plutôt du français quand l'enfant était loin parce que de toute façon l'enfant ne comprend rien quand je fais de la grammaire ou de la conjugaison avec les autres. Et puis, mais bon, si c'est pendant une période de maths où j'étais en train de faire des problèmes, où il y avait de la lecture en maths. Eh bien, je pouvais aussi faire des maths quand l'enfant était loin, parce que de toute façon elle ne pouvait pas suivre ça.
- Y Est-ce que vous savez quel était le programme qu'ils suivaient dans ces cours intensifs de français ?
- S Alors, en principe, maintenant, la maîtresse de français doit s'appuyer sur le PEV, français activités langagières, y a français 2 ... comment est-ce qu'ils appellent ça ?
- Y Français langue seconde.

- S Voilà. Nous aussi on est censés s'appuyer là-dessus pour évaluer l'enfant, mais c'est juste pas possible. Parce que, je veux dire, nous on a assez à faire avec les autres. Donc voilà, nous on délègue à la maîtresse qui fait du français intensif avec ces enfants-là, parce que ma foi, moi j'estime que c'est son job. Donc elle est censée faire ça. Mais c'est vrai qu'après, moi je vais pas vérifier ce qu'elle fait. Alors de temps en temps, je vois un dossier, mais on fait confiance et puis c'est vrai que moi j'estime que ...
- Y C'est son rôle ?
- S C'est son rôle, c'est son problème, et puis moi je vais pas ... parce que c'est vrai que quand on les recevait au début que j'enseignais on nous disait : « Un enfant qui arrive comme ça, il a deux ans pour s'adapter ». Alors, ben voilà. La première que j'avais eue, je l'avais fait redoubler, je lui avais fait refaire sa 4<sup>ème</sup>, et puis ... parce que j'avais l'impression que c'était une enfant qui avait de la volonté pour après, parce qu'on a un petit peu peur de cette 5<sup>ème</sup>. Et puis la dernière que nous avons eue, avec la collègue on s'est dit : « Va en 5<sup>ème</sup>. » Ils ont une classe d'accueil en 5<sup>ème</sup>. Donc on l'a mise en classe d'accueil, enfin elle a été mise en classe d'accueil, et puis voilà, elle continue au secondaire. Parce que de toute façon, refaire sa 4<sup>ème</sup>, c'était juste ... celle-là, elle n'en avait rien à cirer d'être là. Donc ...
- Y Ca dépend aussi de la motivation de l'enfant ...
- S Ouais. Moi je troue. Et puis malgré tout, ben le fait que ... ce temps d'adaptation ben avant c'était comme ça, je vois pas pourquoi maintenant ... il faut quand même qu'ils puissent s'adapter ces enfants qui sont parachutés, parce que c'est là enfin, le papa travaillait depuis quelques années en Suisse, et puis il appelé sa femme et sa fille à venir vivre avec. Mais voilà, après, je pense que c'est pas évident non plus d'être ... surtout à cet âge-là, malgré tout quand ils arrivent en 4<sup>ème</sup>, ils ont 10 ans ... alors voilà, si on n'a pas envie, c'est pas évident.
- Y Une question assez générale : A votre avis, quels sont les besoins des élèves allophones pour une bonne intégration linguistique ?
- S Ben il faudrait que ... si au niveau des parents il y en a un ... bon, j'ai souvent eu des enfants, dans le couple il y en avait un des deux qui parlait un peu français ... mais moi je trouve qu'il y a pas assez de contact maître-enfant-parents dans ces cas-là.
- Y Il faudrait une meilleure collaboration ?
- S Oui. Alors maintenant une meilleure collaboration directement avec les parents si c'est possible. Ou alors si c'est pas possible, il faudrait qu'on ait quelqu'un, pas de piquet, mais de langue ... qu'on ait plus de soutien. Moi je le cherche pas vraiment ce soutien, mais je sais que dans le corps enseignant à Payerne ils ont demandé quels étaient les enseignants qui pratiquaient dans une deuxième, voire troisième ou quatrième langue pour pouvoir aider justement, puis la maîtresse du CIF elle se débrouille bien en portugais. Alors je sais que dans les petites classes elle assiste à des entretiens pour faire la traductrice et puis aider. Mais maintenant, moi je reconnais, que je m'implique peut-être pas assez, parce que si je sens qu'il y a pas le répondant de l'autre côté ben c'est pas non plus moi qui vais forcément chercher. Et là quand on est parti l'année passée en course d'école à vélo, l'enfant était juste habillé en jeans. Elle était en jeans pour faire du vélo, puis un jeans taille basse (rires) ouais enfin voilà c'est ces choses comme ça. Et puis au niveau des chaussures, elle avait pas non plus des chaussures très ... Donc là aussi, les parents, ben je pense, parce qu'on avait quand même bien vérifié auprès de l'enfant que ses parents soient au courant, qu'elle faisait du vélo. Là, au sein de la famille, il y avait quand même une cousine ou quelqu'un, une voisine au niveau du français. Mais jamais ils sont venus demander quoi que ce soit. Et c'est vrai que nous, à un certain moment, en disant, style ben l'enfant il peut aussi se débrouiller tout seul. On va pas tout le temps ...

- Y Donc il y aurait un certain besoin de traduction ?
- S Moi je pense, ouais. Ouais, au niveau de la traduction, un manque. Mais maintenant je reconnais aussi que je vais peut-être pas chercher ce ... téléphoner, dire au secrétariat « Qui est-ce qui peut m'aider ? », parce que dans le feu de l'action ... Mais, ouais, peut être à ce niveau-là.
- Y Et puis, par rapport toujours aux besoins de ces élèves, si on prend plus l'aspect linguistique, donc l'apprentissage de la langue, ce serait quoi la priorité ? Plus du lexique, de l'oral, ... De quoi est-ce qu'ils auraient besoin dans l'immédiat quand ils arrivent ?
- S Alors, sauf erreur, la maîtresse de CIF fait pas mal d'oral au début. Les choses de l'école, les noms ouais ce qu'on peut trouver dans une classe et après elle part dans les choses de cuisine, dans les meubles ...
- Y Donc elle traiterait le vocabulaire de manière thématique ?
- S Ouais, voilà. Mais ... alors c'est vrai que quand ils arrivent en classe, ben moi j'avais ces jeux d'apprentissage de lecture que j'avais acheté pour mes enfants à l'époque pis j'avais pris ça en classe. Mais en fait, je dois beaucoup être derrière. Moi je pensais que c'était un jeu allez fffuit (geste « je délègue ») et puis soit ça lui prend deux minutes pour faire ce jeu et puis alors après il faut que j'aille corriger. Puis ben y a tous les autres à côté. Alors, la dernière que j'avais eue, j'avais vu que sur l'ordinateur, sur les jeux qu'on a à l'ordinateur, partie français, CYP1. Alors je mettais les jeux du CYP1 où c'étaient des ... par exemple, il y a le mot coccinelle, puis elle a plein de lettres et puis elle doit rechercher les lettres et puis les remettre, des choses comme ça. Puis là aussi, à un certain moment, moi je peux pas être derrière, c'est pas possible. Des fois elle me disait qu'elle avait fini, puis j'allais voir le nombre d'erreurs qu'elle avait fait. Et c'est vrai que c'est pas évident. Ou alors moi, j'avais aussi trouvé sur Internet des mots croisés par thèmes aussi où par exemple il y a les fruits dessinés et dessous il y a les noms des fruits (rires) et puis elle faisait le mots croisés, mais ça c'est juste pas possible de faire pendant 45 minutes, parce qu'au bout d'un moment l'enfant en a marre, c'est normal. Mais c'est vrai que c'est pas évident. Moi je trouve que ... mais bon, ça c'est aussi moi. Si on avait un classeur à disposition où on puisse aller chercher, mais des choses toutes prêtes, que j'ai pas besoin de retravailler. Mais voilà, c'est peut-être aussi à moi de faire ... Parce que je me disais « mais si elle fait encore du français quand elle avec moi alors qu'elle a déjà six périodes de français intensif ». C'est pas évident.
- Y Mhm. Quand l'élève est en classe, qu'est-ce que vous faites avec lui ?
- S Alors, la plupart du temps, j'essaie de l'intégrer à ce que font les autres. Donc, quand on fait de la CE, ben l'enfant il écoute. Il comprend rien mais il écoute. Et après quand on fait de la copie, ben il copie. Il comprend rien mais il copie pour faire comme les autres. Alors là aussi, c'est ce qu'on nous dit de faire ...
- Y Pour son intégration ?
- S Ouais, ben, ouais, le fait qu'il fasse comme les autres, et puis peut-être que le jour où il comprend quelque chose, ben il sera content de faire comme les autres.
- Y Mais des fois où justement, vous leur donniez du travail à part, comme par exemple à partir de ces jeux, ou d'Internet ...
- S Ouais, ben justement, si on était dans des maths, où c'étaient des problèmes ben, ma fois, quelque chose comme ça, ou alors dans les maths, elle avait un dossier de calculs, parce que ça elle pouvait faire, des plus, des moins. Mais ça aussi c'est rigolo, parce que quand ils arrivent ces enfants du Portugal, enfin tous les enfants qui arrivent, ils ont un petit « examen », y a une des doyennes qui reçoit ces gens. Elle fait passer un test aux enfants. Et puis nous on a toujours « Ah, pas de souci, tu verras, c'est un bon élève, il se débrouille bien » (rires). Et puis y a un décalage malgré tout. Au niveau des maths, on a

- plus d'avance qu'au Portugal. Et puis y a un décalage. Alors nous on sait qu'on a chaque fois des élèves merveilleux qui arrivent. Mais après deux semaines on sait que l'élève il n'est pas si merveilleux que ça. Donc c'est plus un boulet qu'autre chose, qu'on doit tirer jusqu'à ... enfin voilà. Mais c'est vrai que le but c'est de les intégrer. Donc ils font comme les autres dans ce qu'ils peuvent. Mais pas au niveau du français, ça c'est sur, c'est pour ça que je m'arrange de pas faire du français quand l'enfant est là, ou alors, pendant qu'on fait du français, il fait de l'ordinateur, des choses à côté.
- Y Quelles sont les compétences attendues des élèves allophones ? Vous m'avez dit qu'ils avaient deux ans pour se mettre à niveau ...
- S Mais maintenant, ces deux ans, je crois que c'est plus dans la loi, sauf erreur, y a plus ça dans la loi. Alors, les compétences attendues, ben, c'est sûr que si, le dernier qui est arrivé, qu'on a eue, elle est arrivée en février, et puis au mois de juin et ben on l'a intégrée pour faire sa 5<sup>ème</sup> année mais en classe d'accueil. Maintenant, les compétences ben, pffr (hausse les épaules) ...
- Y On sait pas trop ?
- S Rires. Ouais, je veux dire, elle avait pas atteint les objectifs de fin de 4<sup>ème</sup>, mais ce qui est normal je veux dire. Et puis au niveau du français, ses compétences elles étaient ... nulles.
- Y En fait, je pensais plus au PEV en français langue 2, il définit des compétences niveau compréhension orale, lecture, expression orale, production d'écrits, structuration. Et il y a chaque fois un niveau de base et un niveau d'approfondissement. Est-ce que vous vous référez un peu à ça ?
- S Alors moi, par rapport à ça, ça je laisse la maîtresse de CIF faire, parce qu'elle connaît mieux l'élève que moi en français. Ce qui est normal. Moi, à la limite je pourrais évaluer l'oral, de ce que je ... par rapport à la classe. Mais justement, la dernière qu'on a eue ... y avait rien. C'est pour ça qu'on a proposé la classe d'accueil en 5<sup>ème</sup>. Puis dans le sens, ça servait rien de la garder en 4<sup>ème</sup>. Parce qu'on avait vraiment le sentiment qu'il y avait rien qui l'intéressait. Elle crochait à rien.
- Y C'est pas évident ...
- S Non, et celle-là, elle était vraiment pas intéressante. (rires). Et puis là aussi, si on lui posait une question où elle devait réfléchir, enfin, elle répondait toujours par oui ou non, même si ça n'avait rien à voir avec ce qu'on demandait. Donc en plus ... ouais, elle comprenait pas. Je peux comprendre qu'elle comprenait pas, mais au lieu d'essayer de nous dire « je comprends pas » ou comme ça, non, elle ... ouais. Je pense qu'elle avait pas envie d'être là.
- Y Elle n'a pas forcément choisi, effectivement.
- S Non, et puis ces enfants qui n'ont pas envie d'être là, ben on le ressent, parce qu'ils sont pas preneurs avec ce qui leur est proposé. Alors au niveau des compétences par rapport à la suite, c'est vrai que là au niveau du français, moi je délègue à la maîtresse de CIF, parce que c'est elle qui la voit le plus.
- Y Et puis quand vous intégrez l'élève pour suivre par exemple la CE ou d'autres matières avec les autres, est-ce que vous mettez en place une certaine différenciation, un soutien particulier ?
- S Non, parce que là en 4<sup>ème</sup>, on a sciences, histoire et géo, c'est des gros thèmes. En 3<sup>ème</sup>, si elle arrive en 3<sup>ème</sup>, ça change, je ferai rien de spécial. C'est vrai que si l'enfant après il se débrouille et qu'on peut lui faire des évaluations, parce qu'il se met à comprendre, ben je pense que je lui demanderai pas autant qu'aux autres, au niveau de l'évaluation. Mais là, c'était vraiment de l'écoute et puis après de la copie. Et puis bon, après il y a par rapport à l'écriture, parce que ces enfants qui arrivent du Portugal, ils ont une écriture assez, s'ils pouvaient mettre des fioritures partout. C'est pas évident à lire. Ca

- leur fait aussi de l'écrit... alors moi je voyais cette copie un peu comme de l'exercice d'écriture. ... Non, alors je fais rien.
- Y Si c'était à refaire, si maintenant vous deviez accueillir un nouvel allophone, est-ce que vous vous y prendriez différemment.
- S Alors, moi, j'ai toujours envie de bien faire. Puis, je suis toujours motivée. Puis simplement dans le feu de l'action, parce que ces élèves on apprend une semaine avant qu'ils débarquent, hein, on n'apprend pas ça un mois avant. Donc, après avoir bien juré quand on reçoit des élèves comme ça ... j'aurais envie de faire plein de choses pis ça prend vite du temps. Donc au bout d'un moment j'arrête et je me dis « non mais stop là c'est juste pas possible, t'as un programme à tenir avec les autres pis voilà ». Parce que justement, la dernière fois, je suis allée sur Internet rechercher ces mots croisés. Pis dans ces mots croisés, y a toujours des mots ... parce qu'après j'essayais encore de faire lire ces mots à l'enfant. Parce que je me disais de nouveau c'est que de la copie. Donc après j'ai essayé de lui faire lire les mots. Mais là aussi, c'est un moment que je dois être vers lui et que je peux pas consacrer aux autres. Donc après je me disais « ah, je pourrais lui demander de faire lire les mots à quelqu'un d'autre ». Puis en fait je suis jamais arrivée jusque là. A prendre un élève qui a de l'avance, en fait c'est ce qu'il faudrait arriver à faire. Et puis dire à l'enfant « ben écoute, t'écoutes ce qu'elle te dit ou tu l'aides à lire ». Et puis à la limite, il faudrait organiser un tournus dans la classe, mais ... après moi je me sens toujours trop stressée et puis de pas avoir le temps, pis voilà, pis c'est quand même des enfants qui passent au deuxième plan parce qu'il y a pas le temps. Alors, oui, j'aurais toujours envie de faire mieux, mais voilà, au bout d'un moment, dans le feu de l'action, dans une classe, ben c'est pas possible ... pour moi en tout cas.
- Y Si on reprend la question du matériel ...
- S Ah ouais, j'avais justement ... j'avais trouvé dans ... c'est une brochure où il y a des autocollants ... voilà, mais oui, ... on oublie vite ... J'achète ça maintenant que j'ai trouvé le miracle ...
- Y Les mille premiers mots, avec autocollants.
- S Et il existe en allemand, en italien, en anglais. Et puis après, il y a des autocollants. Alors, au début, ils collaient les autocollants là (montre une page de la brochure), les premiers élèves qui avaient ce matériel. Mais après, je fais un cahier et puis dans le cahier ... ouais je m'amuse à plein de choses, dans le cahier ... alors d'abord ils collaient les autocollants là. Et puis après je décollais les autocollants et puis dans le cahier je mettais les autocollants collés. Puis après, y a le nom en dessous hein, alors ils recopiaient à droite le nom. Puis une fois qu'ils avaient fait ça, je redécollais les autocollants, parce que heureusement ils sont assez merveilleux ces autocollants. Je coupais ce qui était écrit et je les recollais dans le désordre. Puis il fallait après me relier le nom que l'enfant avait écrit avec l'étiquette. Voilà, ben ça c'est ce que j'ai fait la dernière fois que j'ai eu cette demoiselle-là. Donc là ça prend du temps malgré tout de décoller, de recoller, de couper, voilà (rires) pour dire.
- Y Oui, je comprends (rires).
- S Mais, c'est vrai que j'avais l'impression que (inaudible). Et puis ça c'est vrai que j'ai fait ça parce que ça elle faisait peut être quand on avait du français en classe. Mais je me disais « ma fois tempis, elle a encore du français » mais j'avais l'impression qu'elle faisait quelque chose.
- Y Donc, si je résume, c'est essentiellement du matériel que vous avez trouvé ailleurs.
- S Ah oui, j'ai rien eu de l'école.
- Y J'ai fait une petite liste. Vous avez pas utilisé de moyen de français langue maternelles pour les classes régulières, donc autrement dit le matériel que vous utiliseriez avec les autres élèves ?

- S Non, parce que c'est pas possible.
- Y Et du matériel emprunté au CYP1 par exemple ?
- S Euh, seulement les jeux sur l'ordinateur, qui sont déjà sur notre ordinateur. Je reconnais que j'ai pas le temps d'aller chercher du matériel chez une collègue.
- Y Est-ce que l'enseignant du CIF vous a passé du matériel.
- S Non, mais j'ai rien demandé.
- Y Et puis à la CADEV, je sais qu'il existe quelques moyens de français langue 2.
- S Alors, je les ai pas. Et puis c'est vrai ... alors je sais pas comment fonctionnent les autres collègues, mais un enfant qui nous arrive comme ça à la limite devrait arriver à ce matériel (rires) parce que de toute façon, d'ici que la CADEV nous l'envoie. Nous on veut pas forcer le destin, donc en début d'année, on va pas demander ce matériel parce qu'on force le destin, parce qu'on est sûr que c'est pour nous (rires). Alors c'est vrai que ça (sa brochure) c'est un investissement de l'été, 17 18 francs que la dernière fois j'ai passé dans la caisse de classe parce que j'ai décidé que c'était du matériel pédagogique, et puis voilà.
- Y Ca a l'air drôlement bien fait.
- S Mais c'est vrai que c'est peut-être un tort. Enfin, je sais pas.
- Y Je trouve que c'est une bonne idée.
- S Et puis là on touche tout justement, tous les thèmes, le jardin ... et puis là aussi on peut faire lire à l'enfant après les mots si on a le temps, la cuisine, la maison, et puis il y a aussi une partie sur l'école. Donc ça c'est pas mal.
- Y C'est à noter. Est-ce que vous auriez aimé avoir du matériel supplémentaire à disposition ?
- S Ben maintenant que j'ai trouvé quelque chose de bien, non, ça m'est moins important. Mais peut-être que c'est vrai. Là si on arrive à la fin de l'année et que j'ai plus rien, il faudra bien que je cherche autre chose. Et puis, à ce moment-là, je sais pas si j'irai chez mes collègues du CYP1. Mais j'avais demandé une fois, et puis chez les collègues du CYP1 c'est quand même des choses, ouais, c'est une grande fiche et y a peut-être cinq choses à relier.
- Y D'accord. Sinon, est-ce que vous mettez en place des activités du type EOLE, activités d'ouverture aux langues ?
- S Non (rires) non.
- Y D'accord. Il y a une raison particulière ? Pas le temps ?
- S Alors, pas le temps, pas l'envie et puis c'est vrai que quand on en a un comme ça... Alors peut-être de nouveau que si l'enfant à l'air preneur, à ce moment-là oui. Mais quand il a pas l'air preneur ben ma fois ... on reste dans le pft pft (fait un signe de carré avec les mains).
- Y D'accord. Quel encadrement ou aide avez-vous reçu lorsque vous avez accueilli votre premier élève allophone ?
- S Alors là, on avait une maîtresse du CIF, c'était une ... maintenant elle est à la retraite, c'est quelqu'un qui avait l'habitude, donc je veux dire elle était bien rôdée tout.
- Y Donc il y a eu un certain soutien ?
- S La première année, ouais. Alors, la première année, je dois dire que ... je suis bien tombée quoi. Parce que cette maîtresse elle était là depuis quelques années, elle était rôdée, pour elle c'était pas un problème et puis la petite elle était ... ouais elle prenant ce qu'on lui proposait donc ça roulait bien.
- Y Elle vous a guidé un peu pour savoir comment vous y prendre, qu'utiliser ... ?
- S Ben, c'est-à-dire pas forcément dans ce sens-là, mais dans le sens que quand l'enfant était au CIF, ben elle était bien encadrée, et puis après dans la classe, ben ça se passait bien. Parce qu'elle allait chercher du contact avec les autres et puis ça se passait bien.



- Mais, je crois pas qu'elle m'ait eu donné ... Parce qu'en fait on est assez ... y a pas tellement de travail d'équipe. Moi je suis très individualiste, donc ça m'est égal. Non, j'ai pas l'impression d'avoir fait des concertations pour savoir comment il fallait faire ou comme ça. Ca s'est fait de façon naturelle.
- Y La HEP peut mettre sur pied, si les enseignants le demandent, des cours en formation continue sur la didactique des langues secondes. Est-ce que vous saviez que ça existait ?
- S Non, je pense pas. Parce que c'est vrai que si je lis la liste des cours ...
- Y Il n'y figure pas.
- S Il figure pas, d'accord. Et ben s'il devait figurer, je le lirais, mais ça ... j'aurais pas envie de faire quelque chose, dans le sens que de nouveau, ces élèves qui arrivent comme ça en cours d'année, c'est plus des encoules qu'autre chose. Et puis c'est vrai qu'à l'heure actuelle je dois être égoïste, mais j'ai pas envie de faire quelque chose dans le sens de m'améliorer enfin, m'améliorer ou bien de trouver des idées, dans le sens que je me dis ben de nouveau je délègue à la maîtresse de CIF. Alors si y avait un cours proposé dans une journée pédagogique quand on en a une, oui. Mais moi, de moi-même, je prendrais pas un cours comme ça. Parce que ça m'intéresse pas.
- Y D'accord. Et puis, actuellement, comment collaborez-vous avec l'enseignant du CIF pour ce qui est des démarches d'enseignement en classe régulière ? Apparemment, ça a l'air assez cloisonné, dans le sens où vous délèguez le français au CIF, vous vous occupez de votre partie. Est-ce qu'il y a certaines choses pour lesquelles la maîtresse de CIF aide au niveau de la gestion de la classe ou comme ça ?
- S Par rapport à l'enfant allophone donc. Alors si on lui demande, oui, elle fait. Puisque elle assisterait à des entretiens ou comme ça par rapport à la langue portugaise, puisqu'elle parle le portugais, mais sinon, on travaille chacune de son côté. Moi ça me dérange pas. Mais c'est vrai que à Payerne, l'année prochaine, on parle d'école inclusive. Et simplement que à Payerne on va vraiment être mis dans le concret au mois d'août. Justement on a une conférence des maîtres au mois de juin qui va nous préciser tout ça. Alors voilà. Pour moi, j'ai juste quand même de la peine à imaginer du CIF dans la classe direct, enfin, je veux dire, moi ça me paraît pas possible, mais ... je sais pas comment ça va se passer quoi. Maintenant, actuellement, on a déjà la maîtresse d'appui en classe parce qu'on n'a pas de locaux. Mais ça ça me dérange pas parce que je trouve bien que les enfants ... ce que je trouve agréable maintenant c'est que les enfants ils font l'appui et puis ils font la même chose que les autres avec de l'aide. Alors, c'est vrai que mes élèves font des maths et ils font pas de la lecture comme par exemple en 1<sup>ère</sup> 2<sup>ème</sup>. Les maîtresses de 1<sup>ère</sup> 2<sup>ème</sup> elles sont fâchées avec cette histoire d'appui intégré parce que l'appui, quand il faut faire de la lecture en classe, pour elles c'est juste pas possible, ce que je peux comprendre. Maintenant, chez nous c'est les maths la plupart du temps, cette année c'était les maths. Maintenant les maths, ben voilà, il y a des groupes d'enfants qui vont vers la maîtresse d'appui, je veux dire ça roule. Effectivement, pour la lecture, pour le français intensif, j'arrive pas à imaginer. Surtout qu'en général, quand on a du français intensif on a un élève concerné.
- Y A quelque part, c'est quand même plus logique de les regrouper pour faire ça.
- S Moi je trouve ... moi je trouve. Ouais, je sais pas à quelle sauce on ... Ah non, parce qu'à Payerne, ils ont proposé, c'est pas vrai ce que je dis, ils ont proposé l'année prochaine que ces élèves qui arrivent justement de l'extérieur, ils aient une classe sas. Au lieu de classe d'accueil, ben je sais pas pourquoi ils utilisent d'autres termes. Une classe sas où ils seraient 4 à 6 mois dans cette classe. Et après ils seraient intégrés chez nous.
- Y Donc, y aurait plus une intégration directe dans une classe régulière.

- S Exactement. Alors, ça, et puis justement ils feraient euh, un peu, ben ils feraient du français un peu beaucoup. Mais ils parlent de géographie, d'apprendre ce qu'il y a ... ouais ça je trouvais bien, par rapport à la ville, on peut parler de plein de choses entre la gare, la poste. Apprendre à se positionner dans la ville. Ca je trouve intéressant. Donc ça c'est vrai qu'on les aurait plus. On les aurait, voilà ... (sort la circulaire). C'est au début là.
- Y Je le lis à haute voix, comme ça je l'ai sur l'enregistrement. « Classes primaires CYP1 et CYP2 – élèves allophones. A l'attention des primo-arrivants des degrés primaires, nous mettrons à disposition une classe sas d'une durée de 4 à 6 mois dont les objectifs se baseront sur le portfolio des langues, communication de base niveau A1-A2, et la connaissance de leur nouvel environnement scolaire, géographique et culturel. Suite à ce premier accueil, la prise en charge sera assurée par les mesures intégrées prévues pour toutes les classes des cycles primaires. » Ah, oui.
- S Alors, c'est comme ça qu'ils vont faire. Puis y a une ... ouais 4 à 6 mois. Alors, ça je trouve intéressant. En fait, c'est comme la classe d'accueil au secondaire. Ouais, ça je trouve bien.
- Y Il y aura peut-être des progrès plus rapides vous pensez ?
- S Moi, je pense, ouais. Ouais. Parce que ça veut dire qu'ils sont tous dans la même classe. Ca le fait moins bouger. Oui, moi je pense que les progrès peuvent être plus rapides.
- Y Et puis au niveau de l'intégration sociale ?
- S Bon, maintenant, ça dépend si c'est des enfants qui ont le même âge ou pas.
- Y Parce que s'ils sont dans une classe sas, ça veut dire que ce sera que des élèves étrangers, donc au niveau de l'intégration sociale avec nos « p'tits Suisses » ...
- S Bon, à Payerne on n'a plus beaucoup de « p'tits Suisses » (rires). Mmh, ouais, puis 4 mois ça peut faire septembre, octobre, novembre, décembre. Ouais, ça fait quand même pas mal. Ca veut dire qu'ils ont pas de gym, pas d'ACM. Ouais, mais bon quatre mois c'est pas long. Après ils intègrent une classe régulière et puis ils s'y font. Enfin, je sais pas.
- Y Ben, tant qu'on n'a pas testé, on peut pas savoir.
- S Non, on peut pas savoir. C'est vrai qu'ailleurs, je sais pas comment ça se passe.
- Y D'accord. On en a déjà un petit peu parlé mais ... Est-ce que vous mettez les autres élèves à contribution pour l'enseignement de l'élève allophone ?
- S Pour l'aider ?
- Y Voilà, pour l'aider, ou du tutorat, ou etc.
- S Alors pour l'aider, s'il comprend pas une consigne, mais ça sera un enfant de sa langue qui ira lui donner un coup de main.
- Y Donc pour de la traduction ?
- S Voilà, pour de la traduction. Alors ça oui, mais autrement, pas forcément. Parce que c'est difficile quand on se comprend pas.
- Y Donc vous, ce que vous parliez, peut-être que l'élève pourrait lire ...
- S Voilà, eh bien ça je l'ai pas fait la dernière fois.
- Y Ca pourrait être quelque chose de valable ?
- S Oui. Moi je pense. Ca pourrait, ouais, ouais, bien sûr. D'écouter l'enfant. Mais à ce moment-là il faudrait faire un tournus dans la classe, que ce soit pas toujours le même qui ... et puis malgré tout, ces enfants allophones, ils sont un peu, comment dire, ils se font pas des copains tout de suite. Ils sont un peu stigmatisés. Ca existe ça comme terme ?
- Y Oui.
- S Ouais, un peu mis à part. Enfin, mis à part. Ouais, quand même. Puis, pas comme s'ils ont une étiquette sur le front. Mais un peu spécial quand même.

- Y Ca fait le lien avec ma dernière question. Quel est selon vous l'importance de l'intégration sociale pour l'intégration linguistique de l'élève ? A votre avis, le fait qu'ils tisse plus ou moins bien avec leurs camarades, ça peut favoriser l'intégration linguistique ?
- S Ben, je pense. Parce que justement, la dernière qu'on a eue, elle a très vite repéré les élèves qui parlaient portugais. Et puis elle s'est rapprochée d'eux, ce qui est normal. Et puis ... mais là aussi, c'est difficile, parce qu'elle est arrivée dans une classe ... elle est arrivée en février puis les enfants ça faisait une année et demi qu'ils se connaissaient les autres. C'est pas comme si elle arrivait au mois de septembre et puis qu'on a une nouvelle classe et que ça fait un mois qu'ils se connaissent. Malgré tout y a ça aussi. Puis après, elle cherche à se créer des contacts, mais à cet âge-là de nouveau, autour des dix ans, les enfants ils peuvent être durs entre eux.
- Y Et vous est-ce que vous mettez quelque chose en place pour favoriser l'intégration ?
- S Alors, si y a des gros ... oui s'il y a des problèmes, alors là j'organiserais quelque chose, s'il y avait vraiment des gros problèmes de, je sais pas, de la violence ou comme ça. Mais bon ça a pas été jusque-là quand même. Mais, oui, ben discuter avec les autres en les mettant à la place de la personne, en leur disant « si vous étiez parachutés au fond de la Chine, ben imaginez comment ça serait pour vous ». Est-ce que je leur ai lu une histoire maintenant, avec un enfant comme ça. Je sais pas, je sais plus. Parce que ça c'est aussi possible, de les mettre en situation en leur lisant une histoire, mais ...
- Y Peut-être des activités pour souder le groupe classe ?
- S Alors ça aussi, non, c'est pas moi qui donne la gym, parce que c'est plus facile à la gym, enfin, il y a aussi des activités qui peuvent se faire à la gym. Mais c'est vrai qu'en général, ils s'intégraient quand même, sans qu'ils s'intègrent avec tout le monde, mais quand même avec une petite base. Et puis voilà, l'enfant n'avait pas l'air d'en souffrir non plus. Y a aussi ça. Il n'avait pas l'air trop d'en souffrir. Mais c'est vrai que moi, je suis très scolaire. J'ai de la peine à ...
- Y Elargir ?
- S Ouais. Non, mais je reconnais, je suis très ... là, j'étais en course d'école vendredi mais je disais « j'aime pas aller en course d'école moi ». Je suis pas dans ma classe, on est pas dans le cadre. Bon c'est vrai que ma collègue étant blessée, j'étais toute seule. Enfin, j'avais une maman qui m'accompagnais (inaudible)
- Y Moi, j'ai fait le tour de mes questions. Je ne sais pas s'il y a quelque chose que vous aimeriez ajouter sur le sujet des élèves allophones ?
- S Ben disons qu'avec ce CIF, je trouve qu'on est quand même bien soutenu. On reçoit, enfin l'enfant reçoit de l'aide, et nous ça fait un moment où on n'a pas quand même à se creuser la tête pour savoir comment on va l'occuper en classe, malgré tout.

(Discussion sur mon projet de mémoire)

# Entretien n° 2

- Y Je vais commencer par une ou deux questions générales pour pouvoir situer un peu le cadre. Combien d'élèves allophones primo-arrivants est-ce que vous avez déjà accueilli dans votre classe ?
- P Une vingtaine depuis le début que j'enseigne. Et plus en dehors de ma classe.
- Y Donc, ça fait à partir de quand ?
- P Je travaille depuis 1991 ou 90. Donc, les élèves allophones 1991. Et puis j'ai accueilli beaucoup, souvent les élèves dans ma classe parce que comme je fais ce travail depuis longtemps, au secrétariat, quand un élève allophone arrive en cours d'année, on le met dans ma classe. Et puis, autrement, j'accompagne par des cours CIF les élèves des autres classes.
- Y D'accord. Et puis, je pense que vous avez un gros échantillon. C'étaient quoi leurs langues maternelles ?
- P Alors, on a toute sorte de langues maternelles, mais surtout des enfants d'origine portugaise, ou portugais du Brésil. Et puis passablement d'élèves thaïs suite à des regroupements familiaux de mamans originaires de Thaïlande mariées à des hommes suisses.
- Y Est-ce qu'ils ont tous bénéficié de cours intensifs de français ?
- P Oui.
- Y Ca se passe à quelle fréquence ?
- P Alors, c'est selon les nécessités de l'élève et les disponibilités aussi sur le plan financier, organisationnel, du personnel à disposition, pour le directeur. Souvent c'est sur la base de par exemple quatre périodes hebdomadaires pour un primo-arrivant, mais par exemple une élève qui arrive de Thaïlande aura droit peut-être à plus de périodes parce que les besoins sont plus grands, parce qu'elle doit maîtriser la langue qui est très différente et l'écriture, qu'un élève par exemple d'origine portugaise ou italienne qui a une langue qui ressemble déjà à la nôtre et qui va plus vite assimiler le français.
- Y Est-ce que vous savez quel est le programme qui est suivi pendant les cours intensifs ?
- P Oui, puisque c'est moi qui le dispense.
- Y Donc ils ont quoi en gros, c'est que du français ?
- P Alors c'est du français, oui, bien sûr, cours intensifs de français. Et, c'est surtout développer dans un premier temps les activités orales, pour donner à l'élève un bagage langagier conséquent qui lui permette de comprendre tout ce qu'on attend de lui. Et puis dans un deuxième temps on développe l'écrit. Mais priorité à l'oral au début.
- Y Est-ce que vous pouvez me dire quelles sont les compétences que l'on attend des élèves allophones ?
- P Les compétences attendues des élèves ?
- Y Oui.
- P On n'attend pas tellement de compétences. On regarde où ils en sont et on les accompagne depuis les connaissances qu'ils ont pour les augmenter et puis leur faire intégrer le programme régulier le plus tôt possible.
- Y Parce que si on regarde le PEV, français langue 2, il y a certaines compétences qui sont définies avec un niveau de base et puis un niveau d'approfondissement.
- P Alors, les élèves allophones sont tellement variés. Certains ont, ça peut arriver, certains n'ont pas été scolarisés. D'autres l'ont été très bien dans leur langue maternelle qui est très proche du français. Dans ce cas-là, à part les questions de vocabulaire, on a les mêmes compétences qu'un élève enclassé chez nous depuis le début de sa scolarité. Moi, j'ai pas d'a priori par rapport aux compétences attendues. En général on les place dans une classe en fonction de leur âge, de où ils devraient en, ou ils devraient être normalement, et puis on observe. Et si ça va ils restent là. Et si c'est visiblement trop difficile, ils changent de classe dès qu'on s'aperçoit qu'il serait mieux ailleurs.

- Y Et puis, je sais qu'en tout cas à une certaine époque, pendant deux ans ils étaient pas évalués comme les autres élèves, est-ce que c'est toujours d'actualité ?
- P Oui, en tout cas pour les élèves que je suis. Pour autant que ça reste justifié. Mais les recommandations de la CDIP, donc, recommandent de laisser cette possibilité aux élèves d'être non-évalués pendant deux ans, de manière à leur permettre d'acquérir la langue. Mais plus l'élève arrive jeune en Suisse, plus cette durée peut être réduite. Un élève qui arrive à l'âge d'école enfantine, par exemple, peut être évalué comme les autres élèves à partir de la deuxième année, par exemple sans problème, j'imagine, à moins qu'il ait d'autres difficultés. Et si l'élève arrive quand il a quinze ans on peut même prolonger cette durée de deux ans. Mais c'est en fonction de l'âge qu'il a, des compétences qu'il a pu développer et puis de sa langue maternelle. Et puis, c'est pas deux ans pour toutes les branches. On peut évaluer tout de suite par exemple au niveau des maths pour certains élèves, ou presque tout de suite. On peut évaluer tout de suite au niveau du dessin ou d'autres branches comme ça. Et puis attendre deux ans pour le français, pour l'histoire, s'il y a beaucoup de choses à comprendre. Ça dépend de quel type d'évaluation on propose. Mais on peut aussi imaginer d'avoir des évaluations différentes, qui sont d'un autre niveau du reste de la classe et puis mettre aussi des notes en français. Ça c'est aussi une possibilité. Ça serait à mon avis une erreur de dire « c'est un élève allophone, on ne l'évalue pas pendant deux ans ». Je dirai qu'on l'évalue dès que possible en respectant son allophonie.
- Y Quels sont les besoins des élèves allophones pour une bonne intégration linguistique ? Qu'est-ce qu'ils auraient besoin à leur arrivée ?
- P Alors, d'un accompagnement par des cours CIF, mais aussi d'une bonne compréhension de la situation par le maître de classe et par les autres collègues qui pourront enseigner dans la classe, et puis d'un accueil positif de la part des élèves. Et puis vraisemblablement aussi d'une relation établie, peut-être à l'aide d'un interprète avec la famille.
- Y Et puis si on regarde sur le plan linguistique, qu'est-ce qui primerait ? Vous m'avez parlé de l'oral, du lexique, faire développer le lexique ... s'il fallait mettre tout ça dans un ordre ?
- P Alors, moi j'associe l'oral avec le bagage langagier, ce que vous appelez le lexique je pense ...
- Y Ben, avoir un vocabulaire ...
- P Voilà. Alors, à la fois de compréhension, dans un premier temps c'est la compréhension qui se développe, dans un deuxième temps l'expression orale, puis après on passe à l'écrit. Mais compréhension orale, ensuite expression orale, et puis après l'écrit.
- Y Merci. Comment avez-vous communiqué avec les élèves allophones, quand ils arrivaient et qu'ils parlaient pas un mot de français.
- P Alors, au début, c'est difficile. En tout cas dans certains cas c'est même assez difficile. Mais je vais les chercher dans la classe, je les accompagne, je vais les chercher, je vais les ramener. Et puis, beaucoup par, par exemple, par gestes, en montrant et en faisant répéter. Je peux montrer le mot, il répète, montrer l'image, associer. Et puis beaucoup par imitation, par gestes, par observation. Un peu par le regard aussi (rires). Et puis, par un accompagnement attentif.
- Y Et si d'autres élèves dans sa classe régulière parlent cette langue, est-ce que vous utilisez ces compétences de l'autre élève. ?
- P Oui. Il arrive de faire parler par exemple, de faire par le biais d'un interprète, ça arrive aussi, mais pas pendant les cours de CIF. Mais c'est, à mon avis, ça me paraît une chose nécessaire aussi, de passer par un interprète socio-culturel.

- Y Pendant les périodes avec la classe régulière, est-ce que l'élève suit le programme comme les autres, ou est-ce qu'il y a un aménagement qui est fait pour lui ?
- P Alors, dans un premier temps, il y a obligatoirement un aménagement qui est fait. Mais, c'est, je dirais que c'est un mixte des deux façons de faire, parce que c'est le fait de suivre en écoutant ce qui se, en observant ce qui se passe dans la classe, c'est aussi une façon d'apprendre. C'est une immersion linguistique. Et puis on peut avoir l'impression que l'élève ne fait rien, mais en fait il emmagasine plein de nouvelles connaissances, notamment sur le plan du vocabulaire, et sur le plan aussi des attitudes à adopter en classe, des habitudes de travail. Et puis, au fur et à mesure que l'élève maîtrise mieux la langue, il participe de plus en plus aux mêmes activités que le reste du groupe. Et je dirais que les choses se font un peu naturellement en fonction de l'élève. Il y a pas de règle précise. C'est vraiment en fonction de ce que l'élève peut faire.
- Y Moi, je m'imaginai qu'un élève qui passerait une période à écouter puis qui comprend pas grand-chose au début, il risque de s'ennuyer et de chahuter. Je me demandais si on lui faisait faire d'autres activités.
- P Alors c'est, en tout cas dans les situations que j'ai vécues, c'est pas le cas qu'il chahute. Mais c'est pas le cas dans mes classes en général. Mais y a les deux choses hein. Quand c'est quelque chose qu'il peut faire, parce que des fois on fait, on a des activités où il faut découper des choses, coller, associer. Alors, ça, c'est des activités, je pense par exemple à la géographie, des choses qu'il peut faire, partiellement. Il est assis à côté de quelqu'un, il peut regarder, aussi comme ce que fait l'autre. C'est aussi une forme d'intégration, de proposer une activité qui soit la même que la classe. Tout en étant, disons, attentif au fait que l'élève fait ce qu'il peut, mais qu'on n'a pas à demander ce qu'il ne peut pas faire. Ça dépendra des branches.
- Y Et quand il se retrouve face à quelque chose qui est hors de sa portée ?
- P Eh bien, quand il se trouve dans cette situation-là, moi je donne toujours à disposition des fiches à sa portée. D'autres fiches à sa portée, peut-être même d'une autre matière. Et je, en tant que maîtresse de CIF, si c'est des élèves qui font pas partie de ma classe, je donne aussi toujours des fiches d'avance que l'élève peut gérer seul, par exemple à l'aide d'un dictionnaire, ou à l'aide des connaissances qu'il a déjà acquises.
- Y Ca doit être plus facile quand on les voit sur les deux tableaux, que que dans la classe régulière.
- P Oui. Mais c'est pas quelque chose de simple. Votre question, elle est intéressante (rires).
- Y Ben, juste avant, j'ai eu un entretien avec une enseignante du CYP2 qui me dit « moi je fais le français avec la classe régulière, je profite de quand l'élève allophone n'est pas là, parce que de toute façon, il ne comprend rien à la grammaire ou à la conjugaison ». Est-ce que c'est un peu un principe de donner les cours intensifs de français pendant que la classe de rattachement fait le français, ou il peut aussi se retrouver à faire du français dans la classe régulière.
- P Alors, à mon avis les deux choses peuvent être envisagées, parce que c'est évident qu'il y a certaines activités de français qui sont pas à sa portée, donc qu'on prenne l'élève pendant ce type de cours, je pense que c'est bien. Et puis en même temps, je trouve que pendant les activités de français, il y a aussi des choses qui peuvent être faites avec le reste de la classe. Et puis ça me paraît une chose assez saine de pas confronter l'élève allophone à quelque chose de trop difficile. Mais, de ne pas l'exclure des leçons de français non plus, mais de cibler. On est obligé d'organiser notre classe en fonction de cet élève-là en partie.
- Y Là c'est justement plus pointu par rapport à ce qui peut être fait avec les élèves allophones dans le cadre de la classe régulière, les activités qui seraient pas celles du groupe classe. Quel genre d'activité ils pourraient faire ? Vous parliez de fiches ...

- P Oui, on pourrait le mettre à l'ordinateur.
- Y Il existe des logiciels ?
- P Oui, on peut trouver des logiciels de ce type-là (français), mais on peut aussi lui faire faire des maths, on peut lui faire faire d'autres choses hein. Le français c'est pas la seule chose qu'il doit apprendre. A côté du français, on peut aussi penser au programme régulier.
- Y Ouais. Ok. Quel matériel est-ce que vous utilisez à l'élève allophone ?
- P Actuellement j'utilise ça, mais avec des élèves du secondaire (montre « Activités lexicales ». Bon, j'utilise pas que ça, mais c'est avec ce genre de choses que je travaille. Et puis on a des, donc c'est des dossiers, on peut les prendre dans n'importe quel ordre, y a pas d'ordre vraiment imposé. Par contre, on commence souvent, par exemple par le corps ou l'école ou la famille, des choses qui touchent l'élève. Par exemple, je pourrais commencer par le point 17, les habits par exemple, le matériel qu'on a en classe. Et puis on a toujours un réservoir de mots, alors qu'on va montrer, un cahier, un stylo, on a les objets, je montre, je fais répéter, après on regarde le mot, après on, avec le mot on doit trouver l'objet, associer des images. Il y a beaucoup d'activités qu'on peut faire.
- Y Ca ça serait plutôt pour du CIF ?
- P Oui, pour le CIF.
- Y En classe régulière, je pense si on le laisse avec ces activités-là ...
- P En classe régulière, alors ça dépend, parce qu'on peut laisser aussi, moi j'ai des élèves un petit peu plus grand que CYP2, par exemple j'ai un élève portugais qui se débrouille très bien avec ces fiches-là, parce qu'il a son dictionnaire français-portugais. Et puis pour lui ça représente quelque chose dans sa langue maternelle. On se base beaucoup sur les connaissances en langue maternelle, en fait pour progresser en français.
- Y Et ça serait adaptable pour le CYP2, vous pensez ?
- P Alors, je pense que c'est adaptable, mais en choisissant des objets simples et puis les exercices les plus simples, mais je pense que oui.
- Y D'accord, ben je prendrai la référence après.
- P Alors c'est une, donc c'est une édition ELI, y a des tas de choses dans cette édition. C'est une édition italienne étonnamment. Alors c'est assez, puis c'est photocopiable, donc on a le droit, on est pas hors la loi.
- Y C'est parfait.
- P Ca c'est aussi quelque chose à quoi il faut être attentif. Respecter les droits d'auteur.
- Y Sinon, dans les classes régulières, vous mettez en place des activités d'ouverture aux langues du type EOLE ou EVLANG ?
- P Oui, alors je le fais pour autant que j'aie un élève dans la classe, sinon pas. On a des programmes assez chargés. Honnêtement je le fais pas si j'ai pas une situation qui se présente, qui m'amène à cette activité.
- Y Quel encadrement – aide avez-vous reçu lorsque vous avez accueilli votre premier élève allophone ?
- P Alors aucun (rires). C'était en 1990, c'était pas ... j'étais la première dans l'établissement à faire ça. Et puis vraiment aucune aide. Et c'est quelque chose que j'ai trouvé finalement assez difficile à gérer, ce qui est la raison pour laquelle je me suis inscrite, j'ai terminé la formation il y a deux ans comme personne ressource pour l'appui et puis j'ai développé dans le cadre de cette formation, on devait faire le même travail que vous, faire un travail de recherche. Et qui présentait une utilité pour l'établissement pour lequel on travaillait. Alors moi, j'ai développé mon travail sur l'intégration des élèves allophones. Et puis d'une partie en observant leur observation, puisque je travaille au CYT. Et puis en observant en fonction de leurs origines quelle était leur orientation, par rapport, en comparaison entre élèves allophones et puis par



- rapport aux élèves scolarisés depuis le début chez nous. Et puis en même temps dans un deuxième volet de mon travail, j'ai présenté toute la documentation qui était utile à connaître pour ce type d'enseignement, c'est-à-dire tant au niveau du matériel que des règlements, des programmes, de façon à ce que mes successeurs ne se trouvent plus dans la même situation que moi. Et je les donnais à disposition d'autres établissements aussi, notamment à Yverdon.
- Y Maintenant, ils fonctionnent à Yverdon avec les classes d'accueil.
- P Donc, ils fonctionnaient déjà avec des classes d'accueil, mais c'est les mêmes programmes qu'on utilise, le matériel, les lois scolaires c'est les mêmes.
- Y La HEP, elle peut mettre sur pied, à la demande des enseignants, des formations continues sur la didactique des langues secondes. Est-ce que vous en avez suivi ?
- P Alors, oui, dans le cadre de ma formation de personne ressource pour l'appui, notamment par Mme Claudine Balsiger et Claudine Pont aussi.
- Y C'est ma directrice de mémoire. Et c'est quelque chose que vous recommanderiez ?
- P Oui.
- Y D'accord. C'est dommage qu'ils le mettent pas directement dans le catalogue, il n'est que sur demande, ce qui fait que la plupart des enseignants ne savent même pas que ça existe.
- P Alors, ce que je trouve regrettable aussi, c'est qu'on n'ait pas de formation de maître de classe d'accueil.
- Y Il existe, enfin ...
- P Elle commence.
- Y En formation continue, j'ai vu dans le catalogue, j'ai vu un cours, mais qui était destiné seulement aux enseignants qui enseignaient en structure d'accueil.
- P Elle commence cette année sauf erreur, ou elle va commencer. Mais c'est vrai que c'est une formation qui devrait exister, à mon avis, depuis bien des années. Je regrette qu'elle n'ait pas été mise sur pied plus tôt.
- Y Je voudrais savoir comment est-ce que vous mettez les autres élèves à contribution pour aider l'élève allophone.
- P Alors, je les mets à contribution déjà en préparant l'arrivée d'un élève allophone, en expliquant la situation, et puis en leur, en les faisant un petit peu se projeter, si eux étaient dans cette situation-là, qu'ils seraient contents d'être bien accueillis. Je prépare un accueil positif pour ces élèves-là, pour les élèves allophones. Et puis après, ils ont un âge où ils sont aussi, souvent plein de bonne volonté. Alors j'utilise au maximum cette bonne volonté pour avoir une formation triangulaire, si vous voulez, qui passe de l'enseignant, mais qui peut aussi passer par un autre élève, pour l'élève allophone. Un double soutien, adulte et enfant. Et ça peut être non seulement en classe, en expliquant aussi, si l'élève allophone n'ose pas demander, par exemple, aussi dans la cour, pour qu'il ne se sente pas tout seul, pour l'intégrer à l'équipe de foot (rires), pour lui dire, bien lui expliquer, lui montrer quel bus il doit prendre.
- Y Vous parlez de la préparation de son arrivée. Souvent c'est plutôt à la dernière minute, qu'ils arrivent.
- P Alors, on le sait quand même avant que l'élève soit dans notre classe, alors on n'a pas trois semaines pour préparer, on a quelques jours en général. Mais je prépare en parlant avec la classe, je prépare pas en faisant une semaine culinaire ou quelque chose comme ça, je prépare par l'ouverture d'esprit.
- Y Et puis, ma dernière question, elle rejoint aussi un peu cet aspect-là. Au niveau de l'intégration sociale. A votre avis, quelle est l'importance de l'intégration sociale pour une bonne intégration linguistique ?
- P L'intégration sociale, de qui, des enfants, des parents, de la famille ?

- Y Je pense à l'élève, dans le groupe classe, dans son nouvel environnement.
- P Pas dans le sens déjà de la société.
- Y Alors, aussi, mais c'est plus large, disons peut être dans l'immédiat, ça serait plutôt le groupe classe.
- P Alors, à mon avis, plus l'intégration dans le groupe classe se fait de façon positive, plus l'accessibilité de la langue devient aisée. Je pense. Et ce que je remarque par rapport aux familles, c'est souvent, on a des familles de réfugiés assez régulièrement, c'est que l'enfant maîtrise rapidement assez bien le français, alors que les parents sont encore au stade « bonjour » et guère plus. Et souvent après, l'enfant, malgré son jeune âge, devient le soutien des parents sur le plan linguistique, et puis, ça j'essaie d'éviter, c'est pour ça que je parlais du recours aux interprètes socio-culturels, parce que c'est lui faire porter des responsabilités qui ne sont pas les siennes et qui ne doivent pas être les siennes.
- Y Ca inverse les rôles parents-enfants.
- P Voilà. On infantilise les parents et on rend les parents très responsables. Et en plus quand veut parler d'eux ... c'est mieux de ...
- Y Ils traduisent ce qu'ils veulent aussi.
- P Voilà. C'est mieux de faire appel à une personne extérieure. Souvent je préfère aussi, si c'est nécessaire quelqu'un d'extérieur à la famille. C'est mieux d'avoir quelqu'un de neutre.
- Y Et pour revenir à l'intégration dans la classe, vous m'avez déjà donné quelques éléments, mais est-ce qu'il y a d'autres choses que vous mettez en place pour favoriser l'intégration de l'élève dans le groupe classe ?
- P Alors, on a parlé des cours EOLE, ça peut être des présentations de, par exemple de son pays d'origine. C'est par exemple, l'année dernière, j'ai accueilli une fille qui venait du Brésil. Eh bien c'était non seulement, elle avait un vécu familial assez tragique, alors ça j'ai expliqué aux autres enfants, mais j'avais une fille dans ma classe qui était d'origine brésilienne par sa maman, Suisse par son papa, et puis, on avait ... elle avait déjà décidé avant que l'élève arrive qu'elle allait s'asseoir à côté d'elle pour qu'elle puisse lui parler en portugais. Et puis un autre élève qui avait son papa qui était Portugais, alors il a décidé que lui il s'occuperait d'apporter de la récré ce jour-là pour qu'elle soit bien accueillie. Et puis ça se passe comme ça. Alors après, par exemple, si maintenant on a le mondial de foot. L'équipe du Brésil va jouer. Il y a des tas d'occasions qui se présentent et puis qu'on prend comme support de discussion.
- Y Mhm. D'accord. J'ai fait le tour de ce que je voulais vous demander. Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous auriez envie de dire sur la question ?
- P Oui, alors moi je suis très satisfaite qu'à la HEP on développe le côté de l'accueil des élèves allophones, parce que c'est quelque chose qui a été assez longtemps négligé et qui a été délégué, ce type d'enseignement a été délégué à des personnes qui avaient des fois envie de le faire et puis qui l'ont fait très bien, puis des fois à des personnes à qui le directeur devait donner deux heures « bouche trou » (rires) je sais pas ça faut enregistrer (rires), c'est pas toujours des personnes qui étaient pas toujours, qui étaient la plupart du temps pas aptes à ce type d'enseignement qui demande des qualifications quand même assez pointues. On pense que c'est facile, puis finalement c'est un enseignement qui est très difficile, qui est plus difficile que d'enseigner le français dans une classe classique. Et ça c'est tout un pan de l'enseignement aux allophones qui échappe à beaucoup de monde, au directeur par exemple partiellement. A certains directeurs peut-être. Et on devrait donner ce type d'enseignement à des personnes qualifiées.
- Y Vous pensez quoi de l'accueil dans les classes régulières ? Parce qu'il y a les tenants de « il faudrait que tous les élèves passent d'abord par une structure d'accueil à plein temps et puis seulement après dans les classes régulières ».

P Alors, pour moi, l'accueil dans les classes régulières est très positif dans le sens où il y a une immersion par la langue francophone immédiatement. Ça je trouve que c'est très bien. C'est souvent des progrès beaucoup plus rapides. Par exemple, j'avais le souvenir d'une classe à Yverdon où à part la maîtresse, tout le monde parlait portugais. Donc c'est des situations qu'on va pas trouver en classe régulière. Par contre c'est une solution qui a ses limites, dans le sens où y a des fois des réticences des maîtres de classes régulières qui trouvent difficile et puis qui savent pas comment se confronter à cette réalité et puis comment arriver à résoudre cette difficulté. Donc ils mettent un peu les pieds au mur, qui souhaitent que ça ne se passe pas comme ça. Et puis ça dépend de la quantité d'élèves qu'on a. Si on voit comme à Yverdon ou à Lausanne, à mon avis c'est pas possible, parce qu'on doit respecter quand même, pas plus d'un certain pourcentage sinon le programme régulier se fait plus de la même façon et puis ça pourrait préteriter des élèves francophones. Mais ici à Grandson, moi je trouve que c'est mieux. Et puis les élèves allophones ont aussi une richesse culturelle qu'ils font partager aux autres élèves, puis je pense que c'est très positif sur le plan « ouverture d'esprit », et puis l'acceptation des différences, autrement j'essaie de travailler là-dessus.

Y Ben merci beaucoup.

P Je vous en prie.

# Entretien n° 3

- Y Alors, j'ai d'abord une ou deux questions assez générales pour commencer. Combien d'élèves allophones est-ce vous avez accueilli dans votre classe ?
- C En tout depuis vingt-huit ans, ou bien ces dernières années ?
- Y Peut-être ces dernières années.
- C Je dirais ces deux dernières années, deux, donc c'était votre minimum pour faire ...
- Y Ben, c'était histoire d'avoir les idées encore fraîches.
- C Justement, donc on va peut-être parler des deux derniers si ça vous ennuie pas.
- Y D'accord. Pouvez-vous me dire quelles étaient leurs langues maternelles ?
- C Le portugais tous les deux.
- Y D'accord. Est-ce qu'ils bénéficiaient de cours intensifs de français ?
- C Oui.
- Y Combien est-ce qu'ils en avaient ?
- C C'est deux situations très très différentes. Je sais pas on parle de la première et puis après de la deuxième, parce que ...
- Y Oui, oui.
- C La première, c'était une petite qui arrivait du Portugal, avec une situation de famille un tout petit peu compliquée. La maman étant restée au Portugal, le papa vivant ici avec une autre dame. Enfin, elle est arrivée un petit peu paumée, de la campagne portugaise. Donc pour elle, on a mis en place un cours intensif de français de quatre périodes par semaine. C'est une collègue qui donnait ça et moi en plus je faisais ce que je pouvais en classe. Voilà. La deuxième situation, c'est très très différent. C'est un élève qui avait déjà passé quelques mois en Suisse à l'école enfantine, qui était reparti au Portugal, qui avait perdu la langue française et puis qui est revenu l'année dernière. Qui va probablement repartir encore.
- Y Puis lui aussi il a eu un peu des cours intensifs ?
- C Oui. Il en a eu et enfin il en a toujours, mais il en a moins. Il a deux périodes. Et au niveau des moyens mis en place, ça a été très différent, au niveau du matériel par exemple.
- Y Est-ce que vous savez un peu quel est le programme qu'il suit pendant les cours intensifs ?
- C Alors, pour la petite là A\*. La maîtresse de CIF a utilisé Grenadine 1. Donc moi j'enseigne au CYP2, mais elle a utilisé le premier Grenadine.
- Y C'est plutôt du niveau CYP1 ?
- C C'est du niveau plutôt CYP1, mais pour des primo-arrivants, moi je prendrais quelque soit, je veux dire, l'enfant, je commencerais par ça. C'est déjà relativement (inaudible). Mais disons que c'est normalement CYP1 et puis moi, en classe, j'avais la méthode Bonjour les enfants, qui est une méthode qui est français si je ne me trompe pas, mais qui est utilisée à Genève surtout. On a en plus, un memory, avec des mots, des dessins, et puis y a une autre collègue qui avait fait du CIF quelques années avant qui m'a passé son classeur. J'avais du matériel personnel qui appartenait à cette collègue.
- Y C'est pratique ça. Selon vous, quels sont les besoins des élèves allophones pour une bonne intégration linguistique, quand ils arrivent ?
- C Bon, à Orbe, puisque j'enseigne dans l'établissement d'Orbe, enfin j'enseigne à Rances, disons dans notre établissement, y a pas de classe d'intégration comme de cours intensifs de français. Donc on nous octroie des périodes selon des disponibilités qu'il y a sur le moment. En fonction des collègues, enfin des disponibilités des collègues qui pourraient donner ça. Moi je dirai, l'idéal, pour moi, ce serait une classe d'intégration pendant six mois. Maintenant, pour les enfants, voilà, la petite en question a fini par pas mal se débrouiller, mais au début c'était très dur, tandis que le garçon qui arrivait après, lui, il s'est très très vite mis dans le coup. Et puis on a, autant pour elle on a utilisé

- beaucoup de matériel en dehors du matériel scolaire de CYP2, enfin troisième année en l'occurrence, CYP2-1, autant pour lui on est parti avec le même matériel que les autres, parce qu'il en voulait quoi.
- Y Et puis si on prend plus sur le plan linguistique, la langue française elle-même. Par quoi est-ce qu'on commence quand les élèves arrivent. Il y en a qui parlent beaucoup de l'importance de créer du lexique, il y a l'oral, il y a l'écrit. Quels sont les besoins immédiats ?
- C L'oral, si on doit choisir entre l'oral et l'écrit. Bon on a toujours fait un petit peu des deux, mais faut quand même connaître un petit peu d'oral avant d'aborder l'écrit. Et puis au niveau du lexique on a travaillé par thème. En fonction ... avec le garçon en fonction des besoins, j'entends, de l'enseignement, en fonction de ce dont moi j'avais besoin, j'entends, pour enseigner dans ma classe, la maîtresse de CIF a travaillé comme ça. En reprenant les mêmes moyens que moi mais en les explicitant mieux, enfin différemment. Et puis avec elle, on a commencé par des memorys, des choses comme ça, donc. Et puis ensuite Bonjour les enfants, ça procède par thème.
- Y D'accord. Quelles sont les compétences attendues des élèves allophones ?
- C A quel moment ?
- Y En fait, par cette question je fais référence au PEV français langue 2, où ils parlent d'un niveau de base, un niveau d'approfondissement, dans différentes compétences ? Est-ce que vous vous basez pas mal sur ce PEV pour évaluer les compétences des élèves ?
- C Ouais, euh, oui et non. A savoir que je les évalue de façon formative jusqu'à ce que pragmatiquement ils soient évaluable de façon ...
- Y Certificative ?
- C Certificative, je cherchais le mot. Donc, ben effectivement, en gros ça correspond aux deux niveaux du PEV. C'est-à-dire que dès qu'ils arrivent à avoir des compétences similaires ou qui approchent celles des autres, ils sont évalués comme les autres. En attendant j'évalue de façon formative.
- Y D'accord. Comment est-ce que vous avez communiqué avec l'élève allophone au tout début ?
- C Euh, ben verbalement et par des gestes, je veux dire. Ouais, voilà quoi.
- Y Je me posais la question, quand l'enfant parle pas un mot de français, comment est-ce qu'on arrive à se faire comprendre.
- C Bon, d'abord, « bonjour » ben on lui serre la main. Donc des choses comme ça. Moi je m'appelle, on se désigne. Enfin ...
- Y Beaucoup de gestes ?
- C Beaucoup de gestes. Ben après si on a des memorys, des images, des supports comme ça. Beaucoup, beaucoup avec des images. En mettant chaque fois un mot sur une image. D'abord à l'oral et puis dans un deuxième temps l'écrit.
- Y Ok. Quand l'élève allophone était dans la classe régulière, quel programme est-ce qu'il suivait ? Est-ce qu'il pouvait suivre un peu comme les autres ?
- C Alors, encore une fois, c'est très différent de l'un à l'autre, parce que A\*, la petite qui était arrivée en premier, elle n'était pas du tout à même de suivre un programme comme les autres tant qu'elle a été dans notre classe. Elle est pas restée excessivement longtemps. Parce qu'elle est restée quelques mois et puis ensuite elle est partie chez un collègue, toujours du même établissement, mais comme elle changeait de localité, elle a du partir. Mais elle a été suivie par la maîtresse de CIF. Donc avec elle, ça a jamais été réellement possible, en tout cas en français, j'enseigne le français, d'utiliser les moyens officiels, enfin les mêmes moyens que les autres. Tant qu'elle était dans notre classe, c'est-à-dire pendant quelques mois. Après oui, il semble qu'elle ait fait de très grands progrès, puis qu'après oui. Avec José, celui qui est arrivé à Nouvel An, il est parti

- directement dans les mêmes moyens que nous. D'abord en copiant un peu, enfin même beaucoup sur sa voisine. Mais il a très vite assez bien pigé. Et puis je me suis dit « mais finalement, pourquoi lui imposer des moyens différents alors que lui il est demandeur ». Parce que chaque fois, je posais aussi la question « est-ce que ça va, est-ce que c'est pas trop difficile ? ». Mais avec ces deux périodes, c'est pourtant peu deux périodes, il est arrivé, actuellement il est presque à niveau, je dirais.
- Y D'accord, ça fait combien de temps ?
- C Six mois.
- Y Alors, là ça rejoint un peu la question précédente, à savoir comment vous avez géré l'enseignement du français avec l'élève allophone que vous avez accueilli, peut-être plus par rapport à la fille, parce que il y a d'une part la gestion des autres élèves, elle en parallèle. Comment est-ce que vous vous y êtes pris pour concilier ?
- C Bon, cette méthode Bonjour les enfants, elle est bien dans le sens où il y a un cahier d'exercices et un livre de l'élève qui permet, qui lui on permis d'être relativement autonome. Donc, en gros, je lui expliquais un ou deux exercices et puis elle pouvait les faire de façon autonome pendant que je travaillais avec les autres. Et puis on faisait un peu de va et vient quand elle était avec moi. Et puis y avait quand même quatre périodes où elle était pas avec moi, où elle a travaillé sur Grenadine avec ma collègue.
- Y Si c'était à refaire, comment vous vous y prendriez, est-ce que vous referiez pareil, est-ce qu'il y a certaines choses que vous changeriez ?
- C Ben ça dépend vraiment de l'élève. Moi je dirais, y a pas de règle absolue. Là, c'est deux situations qui sont très très très différentes. Non, j'essaierai d'obtenir un tout petit peu plus que deux périodes (de CIF) pour un élève, je veux dire deux périodes, c'est pour moi vraiment le strict minimum pour un élève qui arrive. Heureusement, lui, il lui restait quand même de son passage à l'école enfantine chez nous, il lui restait deux trois choses, qui lui ont permis de ...
- Y Faire le déclic plus vite ?
- C Ouais. Peut-être une chose. Excusez moi. C'est que le matériel à disposition je le connais un petit peu mieux maintenant.
- Y Donc c'est plus facile de l'utiliser ?
- C C'est surtout plus facile de savoir ce qui est pertinent ou pas. Parce qu'il y a encore quelques années, quand on avait des élèves qui arrivaient on n'avait rien du tout. Tandis que maintenant y a quand même du matériel qui existe.
- Y Je sais qu'il existe aussi une liste de matériel à la CADEV. Est-ce que vous avez utilisé un peu de matériel qui vient de là ?
- C Oui. Ben Grenadine, par exemple, c'est à la CADEV.
- Y D'accord. Ok. Est-ce que vous auriez aimé avoir du matériel supplémentaire à disposition.
- C Mhm.
- Y Comme quoi ?
- C Alors, un memory un peu plus moderne que ce que j'avais. Ça aurait été bien. Toute sorte de matériel qui ferait correspondre des images et des mots. Plus, je sais pas, y a des choses qu'on peut créer, mais je dirais du matériel aussi pour les nombres, du matériel pour les mois de l'année, du matériel enfin sur toutes sortes de choses.
- Y Du matériel informatique aussi ?
- C Pourquoi pas, ouais, ça serait bien. Là par exemple, je suis pas très au courant, je sais pas ce qui existe, je sais pas s'il y a quelque chose à la CADEV.
- Y A la CADEV, je sais pas, mais je sais que sur le marché, à la HEP ils nous en ont montré un mais peut-être plus pour les plus grands.
- C Ça serait bien. Ca, ça serait même très bien.

- Y Est-ce que vous avez mis en place des activités d'ouverture aux langues, du type EOLE, EVLANG ?
- C Pour eux ?
- Y Pour la classe, du moment qu'il y a l'élève qui est là ?
- C Euh, pas avec ces deux-là. Mais ça m'est arrivé, mais pas avec ces deux-là.
- Y Des activités pour sensibiliser les élèves ?
- C Voilà, mais c'était plus finalement, ouais, des activités de sensibilisation et puis aussi en rapport avec l'introduction de l'allemand.
- Y Est-ce que vous avez reçu de l'aide ou un encadrement lorsque vous avez accueilli votre premier élève allophone ?
- C Le tout premier il y a très très longtemps ? Rien du tout, du tout, du tout. Ni matériel, ni aide, ni encadrement. J'ai jonglé un petit peu.
- Y Et puis par la suite, est-ce que c'est venu ?
- C Par la suite, oui. Il y a quand même du matériel qui a été mis à disposition, il y a effectivement des objectifs qui ont été élaborés, il y a ... je veux dire, si j'avais cherché un peu plus j'aurais probablement trouvé encore plus de matériel, mais j'ai trouvé ça suffisant, disons.
- Y D'accord. La HEP peut mettre sur pied, à la demande des enseignants, des formations sur la didactique des langues secondes. Est-ce que vous saviez que ça existait déjà ?
- C Oui.
- Y Est-ce que vous en avez suivi ?
- C Non, je l'imaginai plutôt pour des enseignants de CIF quoi.
- Y Et vous, si vous aviez la possibilité de le suivre, est-ce que c'est quelque chose qui vous intéresserait ?
- C Si dans l'établissement d'Orbe, il y avait une classe de CIF, éventuellement que ça m'intéresserait. Ça m'intéresserait ... cette classe-là m'intéresserait, donc la formation par conséquent oui. Maintenant pour accueillir un élève de temps à autres. Il y a tellement de besoins ailleurs que moi j'ai choisi autre chose.
- Y Comment est-ce que vous collaborez avec l'enseignant du CIF pour ce qui est des démarches d'enseignement en classe régulière, que ce soit la gestion de la classe ou le matériel, etc ?
- C Alors, normalement, elle travaille à l'extérieur de la classe. Donc on se voit toujours un moment avant. Je lui dis ce que j'ai fait pendant la période où elle était pas là, ça peut être quelques jours ou une semaine. Et puis on détermine ce qu'elle va faire, ou bien alors on le détermine la semaine d'avant, je veux dire. Voilà.
- Y Comme ça il y a un joint qui se fait entre la classe et le cours de CIF.
- C Voilà. Par exemple, si j'ai abordé les vêtements avec Bonjour les enfants, elle peut elle avec l'autre méthode Grenadine l'aborder aussi. Ou le retravailler, ou le consolider. Voilà comment on travaille.
- Y Est-ce que vous mettez les autres élèves à contribution pour encadrer l'élève ?
- C Ça peut arriver, ouais. Surtout avec A\*, au tout début, ceux qui avaient toujours tout fini et qui étaient volontaires, ils allaient faire un jeu avec elle, un memory ou n'importe quel jeu. Plus avant, si je le sais avant, parce que pour José je l'ai su pendant les vacances qu'il allait arriver, donc j'ai pas pu avvertir les autres. Si je le sais avant, ils sont avertis, ils sont avertis aussi que c'est pas évident d'arriver dans une culture qu'on connaît pas. Enfin, y a une sensibilisation comme ça qu'on fait, et puis on leur demande de les intégrer autant que possible dans leurs jeux. Et ils sont généralement tout à fait partants.
- Y En rapport avec ça, je me questionnais sur l'importance de l'intégration sociale pour l'intégration linguistique de l'élève. A votre avis, ça joue quel rôle ?



- C C'est primordial. Parce que si l'enfant reste à la récré par exemple dans son coin. La petite-là, A\*, au début elle refusait de jouer alors que tous les autres venaient la solliciter. Ca pas été facile facile.
- Y Est-ce que vous-même vous mettez des choses en place pour favoriser cette intégration sociale, en plus de ce que vous m'avez dit juste avant ? Des activités pour la cohésion du groupe ?
- C Alors oui, évidemment. On fait quelques jeux, je ne sais pas, ne serait-ce que pour qu'elle apprenne les prénoms. Se passer un ballon, des petits trucs comme ça. Mais rien de très ... c'est pas spectaculaire.
- Y C'est déjà ... pas mal (rires). Moi, j'ai fait un peu le tour de mes questions. Est-ce qu'il y a d'autres choses qui vous viennent à l'esprit, que vous aimeriez dire sur cette question des élèves allophones, de leur accueil ?
- C Euh. Bon, ce qui s'est passé, là j'aurais besoin de regarder ce que m'a écrit ma collègue. Ce qui s'est passé avec A\*, c'est que dans notre classe, donc, elle était chez nous de novembre à juillet. Non elle, elle a suivi de novembre à juillet, mais elle est restée peut-être chez nous deux trois mois. Donc, elle est partie, je pense fin janvier de chez nous. Et là, dans notre classe elle ... l'intégration sociale, je dirais, a été un peu laborieuse. Et puis, elle s'est retrouvée dans la classe d'un collègue où il y avait déjà un Portugais. Non, elle était plus avancée que lui en fait. Parce que lui venait d'arriver. Il était déjà là mais il venait d'arriver, donc elle avait un peu d'avance sur lui. Et le fait que elle ait pu lui expliquer deux ou trois choses, ça l'a boostée et puis là elle a fait d'énormes progrès, d'après ce que dit ma collègue, elle a mis (lis un SMS) « Elle avait fait énormément de progrès, autant dans le vocabulaire, la construction des phrases et dans son intégration avec les autres enfants. Elle faisait encore des erreurs avec le genre des mots et la conjugaison des verbes, mais elle comprenait tout ce qu'on lui disait, elle pouvait s'exprimer facilement ». Maintenant, elle est à nouveau partie. C'est ce qui se passe parfois avec ces élèves étrangers, c'est qu'ils viennent quelques mois, ils repartent, ils reviennent. Ils sont pas mal ballottés, quoi. Si c'est pas d'un pays à l'autre, c'est d'un établissement à l'autre.
- Y Parce que, en fait dans votre classe, quand vous avez accueilli ces deux enfants Portugais, y avait aucun autre qui parlait le portugais dans la classe ?
- C Si, ben oui, j'ai oublié de vous dire ça. Ouais, c'est évident qu'on a recours aux quelques élèves qui parlent la langue.
- Y Pour traduire ?
- C Pour traduire un tout petit peu. Alors, par exemple, elle, et les deux d'ailleurs, je les ai placés à côté d'élèves Portugais. Ouais, j'ai oublié ça c'est vrai. C'est une des choses qu'on fait d'instinct. ...
- Y Extra ...
- C C'est déjà fini ? Ben c'était rapide.
- Y Effectivement. Merci !
- C Je vous en prie.

# Entretien n° 4

- Y Dis-moi déjà combien d'élèves allophones primo-arrivants tu as accueillis dans ta classe ?
- M Alors, une. Justement, autrement c'étaient des qui étaient arrivés mais déjà depuis quelques temps. Qui suivent une année et qui sont arrivés en ayant des cours de français intensifs. Mais là, celle à qui je pense, une élève qui est arrivée en fait de son pays tout de suite en premier dans notre classe.
- Y Donc elle parlait mongole, elle, tu m'as dit ?
- M Elle parlait mongole. Ils nous ont dit qu'elle parlait l'anglais, mais elle savait que un mot c'était peut être pomme, apple. Mais à part ça il y avait pas du tout, aucun lien.
- Y Et puis est-ce qu'elle a bénéficié aussi de cours intensifs de français ?
- M Alors, elle a bénéficié de cours intensifs de français, mais c'était particulier pour elle, parce que comme elle n'avait pas du tout un seul mot, puis qu'en fait elle avait déjà été mise dans ma classe alors qu'elle avait, je sais plus si c'était une ou deux années de retard. Ils l'ont pas mise dans son âge parce que ... une, une année je crois. Mais en fait c'était une grande de l'année d'après si on veut. Et puis en fait, elle est venue dans ma classe et comme il y a un deuxième élève qui allait, qui était chez Sabrina, donc ben le frère de cette fille, il était dans la classe d'à côté. Moi, j'ai demandé au directeur si il serait d'accord que je fasse les cours intensifs de français, puisque j'étais dans le bâtiment et que j'avais pas un temps complet. Et puis que je m'en occupe le temps de l'adaptation, pour qu'ils aient pas trop entre Orbe, Arnex, faire les trajets, puis pas bénéficier de leur classe, vu que c'était si difficile pour eux. Et puis, vu que c'était si éloigné, il fallait les prendre tout seul. Donc, à quelque part, je me suis dit « on regroupe ». Et le directeur a trouvé que c'était une bonne idée. Et je me suis lancée sans m'imaginer dans quoi je me lançais, parce que j'avais pas pensé qu'on n'avait même pas des mêmes euh ...
- Y Des mêmes écritures ?
- M Des mêmes écritures, ni des mêmes sons, donc ça a posé beaucoup de problèmes.
- Y Et tu as fait quoi avec eux pendant les cours intensifs de français ?
- M Alors, la première fois, j'arrivais avec une idée, de déjà apprendre à se dire bonjour, des premiers contacts. Puis je pensais que ça serait assez facile. Mais ça c'est avéré tout de suite très difficile, parce que la culture est très différente, donc, à quelque part, tout était décalé. Et donc les cours de français intensifs, au départ, ça été rien d'écrit, que du parlé, que du langage, des gestes en serrant la main en disant bonjour, en faisant répéter. Mais déjà bonjour ou salut ou, c'était déjà des sont qu'ils arrivaient pas forcément à dire. Et puis c'était pas juste. Donc à quelque part, il y avait un niveau de travail auquel j'avais absolument pas pensé. Donc ça a été, je dirais, pendant presque un mois, ça a été que des signes, du parlé, et des travaux avec ces images, parce que ça a permis, quand un enfant ... plus on se connaissait, plus il y avait une espèce de complicité qui faisait que tout à coup, une fois je me rappelle, je prends quelque chose dans ma classe, j'arrive à la porte où il y avait les cours intensifs, et ils s'étaient cachés, les deux enfants. Il y avait plus d'enfant. Et puis je savais pas où ils étaient. Et en fait, ben je les ai cherchés. Et puis, ils sont restés quand même un bon petit moment cachés, mais pour rigoler. Ils m'ont vraiment fait une farce. Ils ont eu vraiment beaucoup de plaisir à faire cette farce. Et quand je les ai retrouvés, eh ben, c'est vrai que je prenais par exemple ce classeur vert, et je regardais les images qui me faisaient penser à ce qu'on venait de vivre. Donc tout était, c'était pas des cours préparés finalement. Alors qu'au début je pensais préparer les cours, mais là c'était vraiment par rapport à ce qui se passait, trouver des mots dans ces banques, et puis parler, puis répéter simplement des mots, même pas des phrases, mais des mots, puis faire répéter.
- Y Et puis tu as aussi passé à l'apprentissage de l'écriture, de notre écriture ?

- M Après, parce que ben, après y avait dans ce classeur, avec les images, y a les lettres, donc j'ai déjà regardé dans leur alphabet quelles lettres ils avaient. Alors après, y a eu une petite phase où c'est eux qui m'ont montré les choses de leur pays. Parce que tout à coup ça leur faisait des idées et puis ils me montraient. Et ils ont fait des choses du style dessiner leur drapeau. Et après ben, on montrait les couleurs et on disait le nom des couleurs. Enfin, tout est parti sur des choses, en fait, de eux. Et après on a mis des mots. Et après j'ai fait, je sais pas du tout si c'est juste parce que je me suis lancée dans cette activité sans avoir fait des cours particuliers, j'ai jamais été formée pour ça. Donc après, il m'a semblé judicieux de mettre des mots avec. Donc je leur donnais des petites leçons, apprendre trois-quatre mots, à les parler à les lire. Après aussi à les écrire. Puis après j'ai vu que ce travail-là, je l'ai continué, mais il était beaucoup moins important que le fait de parler. Parce que c'était, ça venait petit à petit. Mais donc après beaucoup de la lecture, parce que justement en reconnaissant après les lettres, qu'ils pouvaient reconnaître et puis les sons, eh ben, ils arrivaient après à lire mais même sans comprendre les mots. Donc là on a passé par la Planète des Alphas. C'est en enfantine qu'ils utilisent ça.
- Y C'est la lecture pour les petits.
- M Voilà. Mais après il y avait justement ce décalage. Parce que si je prenais par exemple la Planète des Alphas, il fallait tout adapter. Parce que ces enfants, fallait pas qu'ils soient ben gênés du fait que c'était fait pour des petits. Tout était à adapter. Mais la Planète des Alphas pour les sons ça a été très utile, surtout pour le petit garçon, qui lui avait une peine énorme pour ... D'ailleurs ces enfants c'est marrant, elle, elle apprenait très vite, lui pas. Et on avait fait un petit dossier sur la Mongolie. Et je me rappelle que c'était drôle parce que si à eux on leur demandait de parler de leur pays, lui, il avait plein de trucs, des images. Il faisait de la danse, c'était magnifique, tout déguisé. Il y avait des affiches où il était dessus. C'était impressionnant. Il faisait de la danse acrobatique en fait, on dira. C'était des internats, puis ces enfants ils vivaient pas chez leurs parents, ils vivaient ni dans une yourte, ni dans un bâtiment. Ils vivaient dans une école où ils restaient même le week-end. Donc, ils étaient tout le temps avec l'école. Et puis en fait, le petit garçon, on sentait qu'il avait l'ennui de son pays, alors que la petite fille, quand on lui demandait quel métier elle voulait faire, petit à petit, quand on a appris à se connaître, au bout de quelques mois, ben lui répondait chasseur de je sais plus quoi, mais des animaux qu'on trouve pas tellement chez nous, et puis ... chasseur, en fait, et puis la fille elle voulait faire informaticienne. C'est marrant. Y en a une qui avait vraiment l'envie de s'intégrer, puis l'autre qui était très attaché apparemment à la Mongolie.
- Y Là, tu en as déjà pas mal parlé, j'avais une question sur quels sont les besoins de l'élève allophone pour une bonne intégration linguistique. Donc, dans un premier temps ce serait essentiellement de parler, ça serait de l'oral ?
- M Oui, moi j'ai l'impression, parce que j'ai voulu d'abord, comme une maîtresse d'école, aller dans quelque chose d'écrit, qui se voit, et en fait on peut rien faire qui se voit au début. T'est obligé par les contacts et ça ça m'avait frappée. Parce qu'on a envie d'avoir quelque chose, où on peut prouver notre travail. Franchement, on travaillait beaucoup, mais ça se voyait pas. Donc surtout oral d'abord.
- Y Et puis bon le lexique aussi de par les images, les associations.
- M Voilà.
- Y Quelles compétences sont attendues des élèves allophones ?
- M Alors, au début, ils ont pas, on n'attend rien d'eux, c'est-à-dire de s'intégrer, et puis après, je sais plus combien de temps aux cours intensifs de français. Est-ce qu'on t'a déjà répondu ? Il me semble que c'est deux ans.

- Y Oui.
- M Donc ils ont droit deux ans. Et puis dans ces deux années, ben à leur rythme, tu leur demandes petit à petit des choses. Mais tu peux pas ... tu regardes où tu peux attendre d'eux des compétences. Moi, je me rappelle, même en musique c'était pas possible, parce que leur musique et leur sens de la musique n'était pas du tout ... le folklore c'est pas la même chose, même la façon de chanter était ... mais ça j'aurais jamais imaginé, elle était différente. Donc la façon de mettre la voix, puis tout, c'était aussi perturbant. Par contre aux bricolages, ben on mettait une note déjà.
- Y Si on parle du français, dans le PEV, il y a toute une section français langue deux. Et puis là ils définissent des compétences, cinq domaines, compréhension orale, lecture, expression orale, production d'écrits, structuration, avec chaque fois un niveau de base et un niveau d'approfondissement. Est-ce que tu t'es un peu référée à ça ?
- M Non, j'ai été plus dans ... mais ça c'est certainement une très mauvaise réponse ...
- Y C'est la réponse que j'ai eue jusque-là ...
- M Moi, je me suis référée à l'intuition. Alors qu'au début, je suis partie avec l'idée qu'il fallait vraiment mette des garde-fous et puis savoir où j'allais, mais après j'ai réalisé que j'étais pas en communication avec eux si je faisais ça.
- Y C'est intéressant. Quand l'élève était dans ta classe, avec les autres élèves, comment est-ce que tu gérais ça ?
- M Alors, je gérais ça, par exemple avec ces images, admettons que je travaillais l'adjectif avec ma classe ou le groupe nominal, et bien je m'efforçais d'utiliser la même banque d'images, mais des autres mots peut-être, mais en tout cas ce même matériel que Michelle elle reconnaissait. Et en fait, je me disais qu'elle, elle pouvait pas comprendre les accords et les choses comme ça, par contre, elle élargissait en fait son champ de mots. Puis petit à petit, ben là on comparait que des adjectifs avec ces images, ben elle voyait bien que c'était certainement un même genre de mots dans sa langue. Bon, j'ai pas pu vérifier mais j'imagine. Donc c'était comme ça. Par exemple, pour la communication, y a eu quelque chose de difficile, c'est que vu qu'elle pouvait pas parler, ou pas se faire comprendre, c'était beaucoup des gestes et des signes. Donc si tout le monde s'y mettait, c'était aussi très déstabilisant par rapport, hein, donc à quelque part on a pris l'habitude qu'elle faisait des, parce que c'est un vrai clown cette fille, alors elle faisait des gestes, puis les autres ils l'ont très vite comprise et ils ont fait partie finalement du plan d'apprentissage. C'est que à quelque part, ben si elle avait chaud et qu'elle était près du radiateur, ben y a quelqu'un qui lui montrait et qui disait « radiateur » puis elle répétait. Mais comme les petits. Et petit à petit y a eu vraiment cette émulation qui a fait qu'elle a appris très vite. Alors que le petit garçon, il a appris plus lentement, parce que comme c'était un enfant très vif aussi, mais comme il était frustré certainement de ne pas pouvoir dire tout ce qu'il voulait dire parce que c'était une bombe, les deux ils étaient ben la preuve quand ils se cachaient pour faire une farce. C'était des enfants farceurs, gais. Et, je dirais vif et lui ça a du lui poser un problème de fierté, et il a été très très perturbateur. Donc la maîtresse d'à côté a beaucoup souffert, parce qu'il était intenable dans sa classe, a pris un plomb dans l'aile dans le sens où elle a dû vraiment beaucoup agir, même par le biais de l'agenda pour dire que ça suffisait, que ça n'allait pas. Elle a vu très très souvent les parents.
- Y Donc on peut dire toi tu essayais de l'intégrer un maximum aux activités que les autres faisaient.
- M Ouais, mais elle était partante. C'était très facile, parce qu'elle était vraiment partante et curieuse.
- Y Mais à chaque fois tu adaptais ...

- M À chaque fois j'adaptais quand même. Mais, je dirais qu'au début c'était pas naturel, puis après c'est devenu très naturel, parce que les enfants aussi. Puis après ben, ouais, c'est tout par les gestes et par l'observation. En fait c'était du mimétisme. Et un moment donné, c'est devenu plus construit. Par exemple, quand ils ont fait leur drapeau, puis parlé de leur pays. Puis expliqué, parce que la Mongolie, c'est un drapeau qui a tout un sens. Je sais plus maintenant, y a le soleil qui se lève, qui éclaire, c'est très lié à la nature. Et je me rappelle plus maintenant le sens, mais c'est très intéressant. Et ces enfants-là, m'ont raconté avec leurs possibilités, enfin je sais pas, s'ils voulaient dire chasse à un moment donné, ils mimaient la chasse, donc petit à petit ils pouvaient montrer ... alors à quelque part, après, on a fait avec les enfants que ce qu'ils essayaient de m'expliquer, moi je le mettais par petites phrases simples. Puis on a fait un petit cahier. Et en fait ils ont pu, puisque c'est toujours les autres qui devaient leur montrer radiateur, paroi, lampe, etc, ciseaux, crayon, alors je me suis dit « ils en auront marre ». Alors c'est eux qui par surprise, on n'a pas du tout dit aux autres, mais quand ils se sont sentis prêts à lire leur petit dossier, ben ils l'ont lu en classe. Donc chacun à leur classe a pu présenter son ... et je me rappelle que c'était difficile parce que la prononciation n'était pas juste, mais que c'était vraiment magique, parce que les autres étaient... se mettaient à leur place, je crois qu'ils arrivaient bien à se dire que c'était tellement différent. Puis en même temps, l'enfant était vraiment fier, enfin lui parler aux autres, puisque d'habitude c'était plutôt les autres qui se faisaient comprendre d'eux.
- Y Alors, dans un des interviews que j'ai fait, la prof disait « de toute façon il comprenait rien au début, donc quand on faisait de la CE, il écoutait, puis quand on copiait, il copiait, mais sans rien comprendre » ...
- M Alors, il y a forcément des moments comme ça, mais je pense que même ces moments-là, ils prenaient du sens si tout à coup, mais c'est comme avec un petit enfant quoi, quand tu adaptes un petit enfant avec des grands, en fait on peut l'entraîner dans les mêmes choses mais on trouve quelque chose à sa portée. Donc forcément, s'il copie un texte. Ben là par exemple, par rapport à ces enfants-là, vu que leur écriture à eux ressemble un petit peu à l'écriture, je sais pas si c'est ça cyrillique, mais russe.
- Y Oui, c'est ça.
- M Hein, c'est ça. Alors, ça ressemble, et ben, ils faisaient à ce moment-là de la calligraphie. Donc c'était pas important qu'ils aient tout écrit, mais qu'ils s'entraînent à écrire.
- Y Ca faisais de l'écriture.
- M Voilà. Mais pas trop longtemps, puis pas sur tout le texte. Donc d'adapter pour que pour eux ça ait un sens en fait. Ou après, leur dire « tu reconnais cette lettre », ce qu'on fait chez les petits, mais beaucoup plus court, plus rapide. De montrer une lettre, je me rappelle plus lesquelles, mais je sais qu'il y avait des lettres qui n'existaient pas dans leur langue. Alors on notait, puis ils essayaient de retrouver partout où il y avait dans le texte. Mais il fallait varier, varier, varier.
- Y Si c'était à refaire, comment est-ce que tu t'y prendrais ?
- M Alors beaucoup moins tout de suite, même que j'ai attendu pour l'écrit, mais je pense que encore je suis partie beaucoup trop vite dans l'écrit, puis dans quelque chose de scolaire, par souci, alors que je pense que ... pour la fille qui s'intégrait bien, c'était bien, mais pour le garçon qui avait plus de peine, ça aurait été mieux de rester plus dans ... Un jour je me rappelle par exemple, je les ai emmenés à la poste. Parce que je devais aller à la poste, puis j'avais une stagiaire. Et je me suis « Eh mais tient, je profite, je les embarque à la poste ». C'était en plein hiver, et on est parti à la poste à côté. Il faut traverser la cour et c'est après. Et, donc on s'est habillé, mais c'est drôle, on parlait, on mettait le bonnet, on mettait ci, on mettait ça, enfin on parlait tout des mots. Et puis

après on part à cette poste, et puis, y avait de la neige, et j'étais toute contente parce que je me suis dit « je peux montrer neige, contente, etc, boule de neige ». Et puis en fait, c'est rigolo, parce que H\*, un moment, il s'est mais moqué de moi, et j'ai compris que pour lui ça c'est pas de la neige, je pense chez lui, les hivers ils sont beaucoup plus ... et puis y avait rien d'extraordinaire à cette espèce de petit (inaudible, rires). Tout à coup je me disais « mais tient, si je leur parlais des saisons ». Je m'étais rendu compte, si je leur parlais des saisons je leur dirais qu'il y a quatre saisons, puis tout à coup je me suis dit « mais en Mongolie y a peut-être pas du tout quatre saisons ». Tu vois, de me dire que y a plein de choses que je sais pas. Puis je me disais « mais c'est marrant, parce que c'est vrai que H\* s'est vraiment moqué de moi ». Puis après, à la Poste, j'ai voulu qu'ils disent « bonjour », j'ai voulu que ... et dans un autre contexte que dans notre petit coin ça a pas marché du tout. Ils étaient pas ... Donc c'est vrai que c'était chouette d'aller voir un autre contexte, parce que je voyais que tout ce qu'on apprend un peu superficiellement, bonjour, c'est un jeu, mais en fait, en réalité, c'est encore un autre passage du langage. Je me disais ça sert à rien. Beaucoup de doutes. Moi, j'ai eu beaucoup de doutes quand j'ai fait ça.

Y Je comprends, surtout si c'est la première fois.

M Mais oui. Et puis, je me suis dit « mais j'étais inconsciente », parce que j'ai pas réalisé que ça serait aussi difficile que ça. Et puis je me disais « est-ce que je suis dans les temps, est-ce que... mon Dieu mais à ce rythme-là, est-ce que deux ans ça va leur suffire », enfin, beaucoup beaucoup d'inquiétudes.

Y Si on revient juste au matériel. Donc tu as utilisé le classeur que tu m'as montré (Lecture plus), la planète des Alphas, est-ce qu'il y a d'autres choses ?

M Alors, j'ai ... pas beaucoup non. A part des gestes, des pièces, des petites saynettes que j'écrivais pour que ... autrement non.

Y Tu utilisais le matériel, le même que pour les autres élèves. Tu l'adaptais un peu, ou tu le prenais tel quel ?

M Souvent je prenais tel quel, parce que ça donnait déjà tellement de travail, après d'aller avec ces entrevues, ces images, ces ... que je suis vraiment partie, j'ai peu créé de choses. Ah, j'avais acheté des choses pour ma bibliothèque. C'étaient des livres un peu avec très peu de textes et puis des images. Alors ça j'avais acheté. J'avais enrichi mon stock des livres. Des albums.

Y Et puis au niveau informatique, tu as utilisé ... ?

M Alors je pouvais pas parce que j'étais dans une salle ... ah oui, j'ai utilisé, c'est juste, donc oui j'ai utilisé d'autre matériel. Je suis allée à la HEP, justement, à la bibliothèque de la HEP, et ils ont tout un rayon, tout un endroit pour ça, il y avait des jeux, style jeux d'étiquettes, replacer les choses. Ca j'ai utilisé. Aussi des cassettes. J'avais aussi pris un CD-Rom en effet. Mais peu, finalement c'était plus du contact. Parce que je les ai eus, en fait, j'ai pas fait deux ans. Moi je les ai eus six mois. Je les ai eu un peu plus, du mois de novembre quand ils ont déménagé jusqu'aux vacances d'été. Et puis après c'est quelqu'un d'autre qui a pris le relais pour le garçon, alors que la fille est partie au secondaire. Tu te rends compte, après six mois de ... j'étais inquiète. Puis en fait, elle, maintenant, elle est, elle parle couramment, je l'ai revue, elle est intégrée et puis elle est plutôt en train de faire une jolie montée. Elle a été en VSG. Après, elle a réussi tout de suite en VSG.

Y Génial.

M Ah, ouais, génial. Alors qu'elle pourra faire une VSB, mais elle a tout de suite été en VSG. Donc après, ça faisait ces six mois en quatrième, ces deux années. Donc il lui a fallu deux ans et demi et elle passait déjà .... c'est fou hein ?

Y Ouais, ils ont une sacrée capacité d'adaptation. C'est incroyable.

- M Le garçon, je crois que c'est plus difficile.
- Y Est-ce que tu as mis en place des activités d'ouverture aux langues, type EOLE ?
- M Euh, je crois pas que j'avais ... tu dis avec eux ?
- Y Avec eux ou avec la classe.
- M Ah, avec la classe, mais pas forcément lié à ces deux enfants-là. Ah, une autre source, j'ai oublié, c'est Internet. Quand j'ai réalisé qu'on était tellement décalés, je me suis beaucoup renseignée sur la Mongolie. Parce qu'on sait rien de la Mongolie.
- Y Est-ce que tu as reçu un certain encadrement quand ils sont arrivés ?
- M Non. Enfin, j'ai eu droit aux périodes, je sais plus combien on avait, il me semble que d'abord je les ai eus tous les matins, non pas tous les matins, trois fois par semaine, deux heures et demie de temps, ou bien tous les jours deux heures de temps, je sais plus.
- Y Ils sont pas venus directement à l'horaire plein, tu dis ?
- M C'est-à-dire, si, ils sont venus dans les classes à l'horaire plein, puis moi je les prenais ailleurs.
- Y Ah, pour le CIF ?
- M Voilà.
- Y Et puis, t'aurais aimé avoir un encadrement supplémentaire ? De quoi est-ce que tu aurais eu besoin pour que ça se fasse plus facilement ?
- M Moi, je pense qu'il faut trouver des gens formés. Parce qu'à quelque part ... moi je pense qu'on a fait du bon travail, mais ça aurait été utile que je puisse rencontrer quelqu'un de formé. Alors que toutes ces personnes qui font du français intensif, je crois que maintenant ça change, maintenant il y a des formations qui se font. Mais à l'époque, je me rappelle que tous ceux à qui je pouvais demander, y en a pas un qui était formé pour des cours de français intensif. C'était tout des gens comme moi. Alors, j'aurais bien voulu quelqu'un de plus (rires).
- Y Ben justement, maintenant, la HEP met sur pied, à la demande des enseignants, des cours de didactique de langues secondes. Déjà, est-ce que tu savais que ça existait ?
- M Alors, j'ai vu, oui.
- Y Parce que maintenant, c'est même plus dans la liste des cours proposés. Ça figure pas. Parce que je pense qu'il y avait pas suffisamment de demande. Mais par contre, s'ils y a plusieurs enseignants qui se mettent ensemble, ils peuvent obtenir quelque chose comme ça.
- M Ben c'est dommage alors que ce soit comme ça. Parce que je pense que quand tu as des enfants comme ça qui viennent, c'est drôlement important. Peut-être moins pour un Portugais, les langues sont ressemblantes et puis c'est plus facile de s'intégrer.
- Y Ca t'aurait plus de pouvoir en suivre ?
- M À ce moment-là ça aurait été trop. Faudrait presque savoir déjà quand tu vas recevoir quelqu'un comme ça. (rires).
- Y C'est presque à faire d'office en formation continue en te disant « peut-être qu'un jour ... » (rires).
- M Oui, et c'est ça qui marche pas je pense. Parce que si on se dit ...
- Y Du moment que tu es dedans, ben tu fais face, tu fonces, tu as déjà tellement à faire, tu as pas le temps d'aller te former, puis une fois que tu es sortie tu sais pas si ça va se reproduire, donc tu vas pas en plus suivre de cours.
- M Voilà, c'est ça je pense. Que même si tous les cas sont pas aussi extrêmes, moi c'est vrai que je t'ai répondu, alors j'ai pas vraiment ... mais ça c'est un cas extrême. Alors que souvent, si tu reçois un enfant, je sais pas, oui je pense que j'avais reçu une allemande une fois. Mais c'est beaucoup plus facile, parce que toi tu connais l'allemand, tu peux te rejoindre. Tandis que là pas. Donc là, je trouve que quelqu'un qui est formé, d'ailleurs même pour un allemand, un italien, je pense qu'il aura d'autres... Peut-être qu'il perdra



- moins de temps, puis justement pendra plus justement le temps sur certains domaines comme le langage parlé. On a tellement envie de faire des traces, de faire des choses d'écrit. Moi j'ai le sentiment quand même que je suis passée trop vite à l'écrit, même que j'ai poireauté un moment sur le langage.
- Y Je pense que c'est vrai que c'est très variable d'un élève à l'autre, et puis s'ils ont déjà une langue romaine, euh avec les mêmes racines, ça change.
- M Ouais.
- Y Est-ce que tu mets les élèves, ou est-ce que tu as mis les autres élèves à contribution pour aider l'élève allophone ?
- M Oui.
- Y A part quand ils montraient un mot, qu'ils disaient ce que c'était.
- M Pour aider dans un exercice ou comme ça, oui. Ou bien je mettais par deux, donc quelqu'un avec, pour ... pour les mathématiques, je me rappelle que c'est moi qui me mettais, pour expliquer en fait un problème par exemple, une consigne ou comme ça, avec mon habitude de mimer. Moi je suis devenue assez forte en mime (rires). Et en fait, y en a qui avaient observés et je voyais bien lesquels pouvaient faire un petit peu la même chose. Ca leur a fait du bien aux élèves, il faudrait souvent des ...
- Y Un peu de tutorat, ça les responsabilise.
- M Ouais.
- Y Et puis ils ont leur langage d'enfant, des fois c'est aussi mieux.
- M Ben ouais, puis ils ont envie d'apprendre aussi. Donc, c'est vrai que ce qui me fait penser à EOLE, c'est que tu as envie aussi toi qu'elle t'apprenne une chanson ... enfin qu'il y ait un échange à ce niveau-là, mais c'est vrai qu'on réalisait aussi là que le problème c'est que si t'as un Allemand qui t'apprend une chanson, c'est facile, un Italien aussi, mais alors là c'était ... les autres élèves étaient incapables de répéter quoi que ce soit (rires). Moi non plus (rires).
- Y Est-ce que tu les a préparés un peu à la venue de ... ?
- M Du tout, ils sont atterrés, je savais pas. Du jour au lendemain.
- Y D'après toi, quelle est l'importance de l'intégration sociale pour l'intégration linguistique ?
- M Elle est totale. La preuve, c'est que le petit garçon qui avait encore une culture très, je sais pas, qui a rêvé plutôt d'être là-bas plutôt que d'être Européen, il a mis plus longtemps.
- Y Est-ce que toi, tu as mis des choses spécifiques pour favoriser son intégration sociale.
- M Je me rappelle pas. Je sais plus. Peut-être tous les jours sans se rendre compte, par des petites choses.
- Y Là, rien que l'exemple du dossier qu'ils ont pu lire à la classe, ça c'est génial.
- M Voilà, des choses ou tout à coup eux puissent aussi s'exprimer. Moi il me semble que c'était une période où on faisait énormément de choses, de dialogues, même avec les autres élèves pour que justement il y ait pas toujours le grand groupe face à l'unique, qu'il y ait un petit peu une émulation ... pour entrer en fait dans le monde de chacun. Puis c'est peut-être ça aussi, aller dans les cultures. H\* il avait aussi parlé, il avait amené une cassette, puis il avait montré un spectacle qu'il avait fait.
- Y J'ai une question, elle est pas du tout répertoriée, ça se passait comment pour les cours d'allemand ?
- M Je me rappelle que j'avais posé la question. Je m'étais posé la question « est-ce qu'il faut en plus faire de l'allemand avec ces enfants ou s'il faut caser ça justement quand je les prends en cours intensifs et puis qu'ils aient pas deux ... et on m'avait répondu de plusieurs sources, j'avais demandé à des endroits où c'était référentiel, quand même pas des collègues, enfin, quelques collègues aussi, mais j'avais aussi demandé à des lieux

plus importants, mais je sais plus qui, ben un prof d'allemand, j'ai demandé à Mack, Olivier Mack (enseignant à la HEP), j'avais demandé à la HEP, je sais plus à qui. J'avais demandé à mon directeur, même qu'il ne sait pas plus que moi, j'avais ... puis bref, toutes les réponses se rejoignaient, qu'il fallait en tout cas pas ne pas faire d'allemand. Puis c'était bien de, au contraire, tout à coup dans le cadre de l'allemand, ben ils étaient quasi au même niveau.

Y Ils sont sur pied d'égalité avec les autres.

M Ouais. Donc c'était chouette.

Y J'ai fait le tour de mes questions.

M J'espère que ça t'a quand même, que c'était pas trop flou.

Y Non, non, c'était parfait. Je sais pas si t'as d'autres choses que tu as envie de raconter sur la question ?

M Ecoute, pas immédiatement. Il me semble que j'ai bien parlé.

Y Oui (rires). Ben merci beaucoup.

M Ecoute, ça m'a fait plaisir.

# Entretien n° 5

- Y Je vais commencer par une ou deux questions d'ordre général pour situer un peu le cadre. Vous-même vous avez accueilli combien d'élèves primo-arrivants dans votre classe ?
- C Je dirais quatre. (sur 20 ans d'enseignement)
- Y Et sur ces cinq dernières années ?
- C Sur ces cinq dernières années deux.
- Y Et quelle était leur langue première, de ces deux élèves ?
- C Un des deux thaïlandais, puis l'autre elle parlait l'allemand avec sa maman, l'anglais avec son papa et le flamand.
- Y Ouah. Est-ce qu'ils ont tous bénéficié de cours intensifs de français ?
- C Oui.
- Y A quelle fréquence ?
- C Le dernier, une période par jour. Donc ça veut dire cinq périodes. Et celle d'avant, elle en avait trois dans la semaine.
- Y Est-ce que vous savez quel était le programme qu'ils suivaient durant ces cours ?
- C Euh, alors c'était plutôt de la structuration. Tout ce qui était plutôt oral. Oui, ils ont fait et de la conversation et de la structuration. Donc, les maîtresses de français intensif reprenaient les bases de français, masculin-féminin, singulier-pluriel, étoffaient le vocabulaire, des choses comme ça. Et tout ce qui était, enfin on se répartissait un peu les tâches. C'était différent pour les deux enfants, parce qu'ils étaient pas dans les mêmes conditions. C'était différent, on s'est réparti les tâches différemment. Tout ce qui était par exemple vocabulaire, dictée, des choses comme ça, des petits vocabulaires, des petites choses comme ça, c'est moi qui ai donné. Tout ce qui était la reprise des programmes d'avant, c'était la maîtresse de français intensif. Mais dans un premier temps, elles faisaient d'abord des jeux avec eux, elles avaient des jeux de langage, de prise de contact, de mettre en place des mots de tous les jours avec du matériel. Puis après, on s'est lancé dans le déchiffrage des lettres, de la lecture ...
- Y Surtout pour l'élève Thaïlandais ...
- C Ouais.
- Y C'est complètement différent.
- C Ouais, tout à fait. Vraiment difficile.
- Y Dans cette même ligne, est-ce que vous pouvez me dire quels sont les besoins des élèves allophones quand ils arrivent au niveau linguistique, c'est quoi la priorité ?
- C Je dirais pouvoir communiquer. La priorité c'est le langage oral. Mais c'est vrai qu'on en a pas beaucoup en trois quatre, parce que ... en infantine elles ont un peu plus. Puis après, ils arrivent, ils parlent déjà. C'est pas souvent qu'on a des enfants allophones qui arrivent à déjà dix ans. Et puis on est pas dans une zone où il y a beaucoup d'enfants ... Il y a dix ou quinze ans en arrière, il y avait une antenne de la Croix Rouge qui était là. Donc il y avait régulièrement des familles qui arrivaient du Kosovo, d'Albanie, qui étaient placés dans des maisons ici. Donc on avait plusieurs enfants qui arrivaient non-francophones dans les classes. Mais c'est plus le cas maintenant. Donc du coup c'est vraiment des cas un peu rares quoi. On n'est pas dans une région où il y a beaucoup de situations comme ça.
- Y Et puis, est-ce que vous pouvez me dire quelles sont les compétences que l'on attend des élèves allophones.
- C Nous, on demande rien. On n'a pas d'objectifs qu'on doit tenir, pendant deux ans les enfants sont auditeurs. Donc on fait en sorte qu'ils acquièrent le langage le plus rapidement possible, la compréhension de la structure du français, pour qu'ils puissent être évalués dans les deux années d'après. Mais pendant ces deux premières années, on ne les évalue pas, sauf si les évaluations sont bonnes. Donc en l'occurrence, pour ces

- deux enfants, ils n'ont pas été évalués en français, mais par contre ils ont été évalués en maths. Mais des années précédentes même pas en maths non plus. Mais alors après, c'est plus lié ... des fois on peut évaluer que la numération par exemple.
- Y Ca dépend de ce qu'ils sont capables de faire comme les autres ?
- C Exactement. En l'occurrence, ces deux enfants-là n'ont pas été évalués ni en CE, ni en français. Ni en chant d'ailleurs.
- Y Est-ce que vous vous référez un peu au PEV, il y a tout une section français langue 2 ?
- C Je ne l'ai pas regardé.
- Y D'accord.
- C Alors c'est pas, à ma décharge, c'est pas pour me donner des excuses, parce qu'effectivement je me suis assez peu ... enfin j'ai cherché beaucoup de matériel, j'ai mis en place des choses, mais je me suis pas appuyé sur le PEV, je l'ai pas ouvert. Je l'utilise bien sûr beaucoup pour mon enseignement de tous les jours mais pour le français langue 2 je l'ai très peu utilisé parce qu'on est très peu confronté à ça. Et à ma décharge, je dirais qu'on a reçu le PEV sans être formé, puis qu'on nous l'a balancé comme ça. Alors c'est pas une bonne excuse, parce que je peux l'ouvrir, je suis assez intelligente pour le lire, mais que je l'ai fait, je l'ai vraiment étudié, je l'ai apprivoisé pour toutes mes autres branches, mais que pour le français langue 2 ben je l'ai pas fait quoi. Donc non, je ne me suis pas référée à ça.
- Y Au début, comment est-ce que vous avez communiqué avec l'élève allophone ?
- C Alors, on parle d'un en particulier ? Parce que c'était très différent.
- Y On peut prendre les deux cas l'un après l'autre.
- C Alors, la première, c'est une fille, donc elle parlait l'anglais, l'allemand, le flamand. C'était une petite fille qui avait envie de parler, donc elle baragouinait n'importe quoi un peu dans toutes les langues pour se faire comprendre. Puis nous on avait un bagage en allemand, un bagage en anglais, donc on pouvait communiquer avec elle comme ça. Et avec ses camarades, elle mettait des mots par ci, par là et puis elle a très vite appris, chaque fois que ... ouais elle a fait un mélange de plusieurs langues au début, jusqu'à ce que tout se mette en place de façon assez approximative mais en tout cas dans les six premiers mois elle a pu parler, en faisant encore des erreurs de français, mais elle a parlé, parlé, parlé. L'autre, qui est arrivé en août, il est resté muet toute l'année. Donc, là on finit avec lui, mais il a pas ouvert la bouche de toute l'année. Mais ça reste un enfant qui parle couramment français à la maison avec son papa et qui a parlé au français intensif un petit peu avec sa maîtresse, mais qui avait besoin d'être absolument parfait avant de se lancer. Donc, comme il a expliqué à son papa, tant qu'il avait un accent il ne voulait pas parler, parce qu'il avait peur de se tromper. Et il est comme ça dans son travail, donc tout son travail a été parfait. Il s'est lancé dans la structuration, il a été brillant, il a fait des progrès immenses, en français structuration, en conjugaison, mais tout était sans faute quasiment. Et s'il y avait une faute, il n'était pas du tout content. Donc, ça expliquait pourquoi il ne voulait pas se mettre à parler. Il ne se sentait pas prêt. Alors on espère juste qu'il va profiter du changement de classe et de copains pour se lancer, parce que les autres attendaient tellement de l'entendre parler qu'il avait une pression énorme, donc il n'osait pas parler.
- Y Donc c'était même pas uniquement en classe, c'était aussi dans la cours de récréation ?
- C Non, non, alors il pouvait très bien communiquer, il jouait avec tout le monde, il avait des bons copains, tout le monde lui parlait. Je dirais, il comprenait tout ce qu'on lui disait, tout, parfaitement. Simplement, il ne voulait pas parler. Il faisait « oui » « non ». Puis les autres s'arrangeaient pour lui poser des questions fermées. Ils lui faisaient des énumérations de choses jusqu'à ce qu'il dise oui. Donc, il a très bien pu communiquer, il avait une très bonne relation avec les autres et il était assez rigolo, il avait de

l'humour, mais il faisait tout ... oui il avait développé un langage gestuel et non verbal qui était ... bon, on s'est toujours très bien compris, mais c'est vrai que dans les situations où il fallait vraiment une réponse, il fallait lui faire plusieurs propositions jusqu'à ce qu'on trouve la bonne. Puis de temps en temps, en maths en l'occurrence, il osait dire des chiffres, mais il fallait dire quatre, huit, dix-huit, mais il ne pouvait pas dire une phrase complète, il ne voulait pas. Donc on a quand même très bien pu communiquer avec lui mais ... la seule fois où on a entendu sa voix c'était au camp de ski parce qu'il s'est tordu le genou puis il a du téléphoner à son papa, donc on l'a entendu parler en thaïlandais. C'était la première fois qu'on entendait sa voix, en janvier. Et sinon, aux entretiens qu'on a eus avec ses parents où le papa traduit à la maman, parce que le papa est Suisse et la maman Thaïlandaise. Donc le papa traduit à la maman puis pose des questions à l'enfant qui lui répond en thaïlandais. C'est les seules fois où on a entendu sa voix. Sinon il ne parlait pas. Mais les compétences il les avait. L'autre était beaucoup plus volubile et peu précise. Elle a mis plus de temps avant d'acquérir une structure dans le français, alors qu'elle avait déjà une langue beaucoup plus proche du français que le Thaïlandais. Parce que c'est des façons de fonctionner différentes. La petite sœur de celle dont je parlais avant a fonctionné de la même manière que le garçon. Elle n'a pas parlé pendant six mois ... pas ouvert la bouche, puis tout à coup elle s'est mise à parler et elle parlait juste.

Y Ca doit être un peu angoissant de se retrouver face à un élève qui n'ouvre pas la bouche.

C Ouais. Mais bon, on a au début pensé qu'il ne faisait pas de progrès. Et puis on s'est vraiment inquiétées. Et puis après, en discutant avec son papa, il a beaucoup travaillé à la maison avec son papa. Puis son papa, il disait qu'à la maison, tout se faisait en français, donc qu'il parlait très bien le français. Donc, à partir du moment où on a commencé à lui parler comme ça, normalement, débit rapide, sans choisir nos mots, ben on a vu qu'il suivait très bien. Il pouvait tout à fait faire les choses. Donc, après, on a moins fait attention. Alors, effectivement, il ne voulait pas nous parler, et on a choisi de respecter ça. On lui a demandé de nous dire bonjour et au revoir, donc ce qu'on a réussi à obtenir dans les deux derniers mois. Mais, son papa était assez sévère, donc on a pu obtenir ça, mais on ne voulait pas non plus le forcer. On savait qu'il était capable. On a dit qu'on lui laisserait son temps. Mais c'est vrai qu'on était des fois un peu pris au dépourvu pour voir s'il avait compris, il y a des tas de choses on ne savait pas s'il avait compris ou pas.

Y Quand ils étaient en classe régulière, quel programme est-ce qu'ils suivaient. Est-ce qu'ils pouvaient suivre le même programme que les autres ou c'était adapté ?

C Alors, ma collègue, elle donne maths et CE. Donc en maths il a tout fait, la même chose que les autres. Dans les deux premiers mois il n'a pas fait les problèmes, les résolutions de problèmes, mais après il a pu les réaliser, sauf simplement il fallait des fois qu'elle change un peu les mots de la donnée pour qu'il ait un vocabulaire plus simple, mais tout ce qui est maths il a suivi. Tout ce qui était géo-histoire, il a tout suivi. Il n'a pas été évalué mais il a tout fait. Moi, j'ai l'allemand, donc quand je donnais l'allemand, je faisais un truc double, donc il y avait français-allemand et puis lui apprenait le français, les autres apprenaient l'allemand. Le chant, il n'a pas voulu chanter. Donc il participé aux leçons comme ça. Tout ce qui est sport alors il a participé. Puis tout ce qui était français, ben il avait un programme, je lui ai donné des choses qui étaient adaptées. Donc les heures de français intensif tombaient sur les heures de français. Puis l'autre période, je lui avais préparé des choses. Voilà.

Y Et puis la fille ?

C Ouais, alors, la fille la même chose pour le français. Elle était en français intensif pendant que je faisais des choses qu'elle ne pouvait pas suivre. Puis sinon, elle avait

- aussi, j'ai un lexicdata, enfin j'ai des exercices qu'ils peuvent faire un peu tout seul, y a aussi des trucs à l'ordinateur. Donc, je donnais des activités qui étaient différentes de celles des autres. Ce qui était difficile, c'était de leur donner du temps à eux tout seuls.
- Y De jongler entre la classe et eux ?
- C Ouais.
- Y Plutôt des activités où ils pourraient être indépendants ?
- C Exactement.
- Y Quelles activités avez-vous mises en place avec les élèves allophones ? Donc là, je pensais justement aux activités pas comme le reste de la classe ?
- C Alors ... j'avais d'abord ce matériel ... Vous voulez voir le matériel en fait, c'est ça que vous demandez ?
- Y On peut regarder le matériel en même temps.
- C J'ai pas compris la question en fait.
- Y Eh bien, c'était de savoir ce qu'ils faisaient quand ils ne faisaient pas la même chose que les autres. Donc, oui, on peut aborder le matériel en même temps. Puis si jamais on le développe après s'il y a besoin.
- C D'accord. Alors, on a d'abord fait du vocabulaire pur. Donc j'avais trouvé cette petite brochure qui marchait avec le lexicdata où il y a des dessins avec des mots, et puis il fallait retrouver lesquels allaient avec quoi. Des situations du genre la cuisine, la salle de bain. Il y a des numéros et puis les numéros correspondent à des mots. Donc en fait ils devaient chercher où était « le tiroir » et dire quel numéro c'était.
- Y Donc, ça, ça s'appelle « les mille premiers mots ... »
- C Les mille premiers mots en français. Avec le lexicdata. Donc on a commencé par des choses comme ça. Donc bien sûr, je lisais les mots avec lui, je lui expliquais ce que c'était. Je lui demandais s'il connaissait d'abord, parce qu'il y a des mots qu'il connaissait déjà. Puis d'autres, ben voilà, il avait des dessins, et puis il avait un cahier, mais il l'a pris avec lui, il avait un petit cahier, les mots qu'il ne connaissait pas, on dessinait la chose et on écrivait le mot à côté. Ca c'était dans un premier temps. Après, avec ça, il avait un cahier de vocabulaire. Ca aussi, j'avais trouvé sur Internet, où il y a chaque fois le dessin avec le mot dessous. Donc, au début, je voulais lui faire répéter mais il ne voulait pas, donc en fait c'était moi qui disais les mots et puis il devait les recopier. Ca, je ne lui demandais pas d'apprendre. Après, on a commencé plus tard. Voilà, là y avait les verbes. Après on a commencé l'apprentissage de ... faire des phrases. Je sais plus toujours dans quel ordre j'ai fait les choses. Après on a commencé à faire des petits vocabulaires avec ces mots-là. Et puis il devait recopier une fois le voc. On a commencé à prendre des verbes, et il devait faire des phrases. Donc on a commencé ça. Tout ce qui était conjugaison, il a suivi avec les autres. Donc il a fait toute la conjugaison, présent, futur, imparfait, passé composé en même temps que les autres enfants, mais il avait toujours son Bescherelle. Donc il a appris à chercher dans le Bescherelle, mais il a appris aussi à reconnaître les verbes comme chanter, les verbes comme finir, les verbes comme ... voilà. Des fois, je devais lui dire « c'est un verbe comme finir ». Il allait à finir, mais il arrivait à faire les liens. Donc c'est un enfant qui avait des compétences vraiment au dessus de la moyenne. Donc en maths, c'était le plus brillant de la classe, donc c'est dire ... C'est pourquoi aussi je disais c'est un cas particulier, parce qu'il a vite progressé en français. On a très vite fait des phrases. Il a très vite compris « l'enfant » c'était « il », parce que le thaïlandais, y a pas de masculin, pas de féminin, y a pas les mêmes marques du pluriel qu'en français. Donc c'était des notions abstraites, il a eu du mal au début à comprendre ce que c'était masculin-féminin. Puis après ben il a fallu mettre en place les pronoms. Je, qu'est-ce que c'est je, qu'est-ce que c'est il ou elle. Et puis tout ça il a appris en faisant les fiches de conjugaison. Puis là

il a suivi le programme de 4<sup>ème</sup> année. Donc à la fois on a fait ... en français intensif il avait deux maîtresses de français intensif, il y en avait une pour faire de la conversations. Donc il a fait vraiment que de la conversation. Elle prenait toujours des autres enfants de la classe pour qu'il parle devant eux, qu'il essaie de créer des liens. Puis avec l'autre maîtresse, il a fait que de la structuration, et puis là justement elle a mis en place les pronoms de conjugaison, et puis elle a repris le programme depuis le début de la deuxième année, mettre en place. Et puis moi, j'ai fait avec lui le début de la conjugaison, mais tout de suite 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> année, et il travaillait avec son Cherche et trouve ou avec son Bescherelle. Et puis là il a fait très vite des progrès en conjugaison, du coup après on a pu faire des phrases. Et après il a eu comme les autres des dictées, mais qui étaient plus petites. En fin voilà, il avait des choses ... les autres avaient des vocs pas énormément plus grands mais on arrivait quand même à faire des choses pas mal.

Y C'est tiré de quoi les images que vous aviez au début ?

C J'ai été sur Internet et puis j'ai mis « matériel pour français allophone », et je suis tombé là-dessus, et c'est un truc français. Donc, je ne pourrais pas vous dire, parce que j'ai fait ça en début d'année, je les ai toutes imprimées pour planifier un peu, puis j'ai pas noté le nom du site. Ouais, j'ai mis matériel pour enfant ... matériel d'école pour enfant allophone, je ne sais plus ce que j'avais tapé. Mais j'ai mis du temps avant de tomber là-dessus. Voilà. Donc ça c'était pour ce qui était plutôt vocabulaire. Conjugaison, il a fait les fiches comme tout le monde. Après on a fait ça, masculin-féminin, pluriel, enfin on a mis en place des notions. Après on a aussi commencé la lecture, puis là j'avais pris une livre, c'est un vieux bouquin de deuxième année, où en fait, c'est par son. Donc, ça c'est le numéro 2, mais le numéro 1 on commence avec le son a. Puis y a un liste de mots avec le son. On regarde comment s'écrit le son, y a une liste de mots avec le son, donc avec lui on repérait, il devait passer au stabylo le son à l'intérieur des mots. On faisait en sorte qu'il comprenne les mots et puis après il avait des phrases. On en faisait deux par ... on en mettait deux à la fois et il en faisait deux fois dans la semaine. Puis il devait lire ces phrases, puis il faisait à la maison, il faisait avec son papa, parce qu'il n'a pas voulu me lire à moi. Alors après il a été d'accord de lire ça à sa maîtresse de français, donc c'est elle qui gérait après. Donc on a fait les sons et la lecture aussi de cette façon-là. C'est « Au fil des mots », c'est un vieux bouquin. Et puis en fait, moi j'ai un peu réadapté, j'ai chaque fois choisi certains sons et j'ai changé certains mots, parce que c'est vieillot, y a des fois des mots un peu .... Voilà et puis sinon, ça aussi avec moi, j'avais trouvé des, ça c'est une collègue de première année qui m'avait donné, des petits lotos qu'elle utilisait avec ses petits élèves et des mots comme ça à rechercher, donc ça c'était plus ludique, mais des lotos où en fait ils devaient retrouver le mot qui allait là avec ça. Mais ça on a fait dans un deuxième temps, quand il avait déjà un certain bagage de vocabulaire. C'était plus pour entraîner la lecture, les sons, les choses comme ça.

Y Ca peut faire domino aussi.

C Euh, oui, c'est ça. J'ai dit que c'était quoi, un loto ? Non, c'est un domino en fait. Je me suis trompée, c'est un domino. Donc, voilà. Et puis tout ce qui était plutôt donc expression orale, ça il n'a pas du tout fait, mais tout ce qui était expression écrite alors il a fait les choses, mais en thaïlandais. Donc en fait quand on a fait par exemple le portrait ... j'avais fait avec les enfants la construction du texte, donc comment on doit organiser un texte, quelles sont les différentes parties qu'on doit voir du portrait. Bon, je l'ai rangé maintenant, mais on avait un panneau, un memento avec justement les étapes à respecter pour le portrait. Et lui, je traduisais sur Google, le dictionnaire Google les mots et quand il fallait par exemple trois termes pour définir les habits, par exemple trois habits, je



- faisais trois habits mais en thaïlandais et je collais sur le panneau, mais c'était écrit en thaïlandais. Puis du coup, il a pu faire des choses comme là, on a fait le texte narratif ...
- Y Ecrit en thaïlandais.
- C Ecrit en thaïlandais, puis après il a fait, ça c'est le texte narratif, après il a fait ben le portrait. Alors, comme pour le texte narratif, il fallait respecter les étapes, je lui avais mis les étapes en thaïlandais. Je me suis fait piéger, parce que la traduction n'est pas toujours bonne. Et quand on conjugue les verbes, ça donne parfois des trucs bizarres. Et quand on a fait le texte narratif, à un moment donné on a fait le discours direct et le discours indirect et puis on a fait une liste des verbes qu'on pouvait utiliser dans le discours direct, du genre il a dit, il a remarqué, il pensa, etc. Puis y avait, il s'écria, et puis c'est ma stagiaire qui avait préparé ça, et puis elle a traduit en thaïlandais sur Google, puis pour voir, par intérêt, elle a repris, elle a fait un copier-coller sur le mot thaïlandais, puis elle a inversé le dictionnaire pour voir ce que ça donnait. Et s'écria, traduit dans l'autre sens, c'est devenu éjacula. Alors c'est vrai que quand on avait traduit des trucs, des fois il fronçait un peu les sourcils, donc voilà, puis son papa m'avait dit « oui, mais des fois quand vous conjuguez, c'est pas toujours tout à fait correct ». Et à partir du moment où le papa avait dit ça, ma stagiaire a dit « ben je regarde ». Alors, plusieurs ça marchait, et par hasard elle est tombée sur un qui ne marchait pas. Bon, ça nous a fait rire sur le moment mais ...
- Y Heureusement que ça n'a pas passé.
- C Heureusement que celui-là n'a pas passé. Et le papa ne m'a jamais dit qu'il y avait eu autre chose. Mais c'est pour dire qu'il faut se méfier. A côté de ça, par exemple, on a fait le texte ... encyclopédique, avec un exposé et lui il l'a fait en thaïlandais. Donc, il l'a fait sur le crocodile, il a respecté toutes les étapes, donc ça c'est son sommaire, après il a présenté l'anatomie, ça c'est la nourriture, ça c'est les petits, la naissance, etc, ça c'est l'habitat, ça c'est les divers, la vie, etc. Donc il a fait plusieurs choses, puis ça c'est le lexique. Donc il a fait en même temps que les autres, la même chose mais en thaïlandais. Donc du coup on a cherché le mot crocodile en thaïlandais, puis on est allé sur les sites thaïlandais, puis il a choisi un site où il y avait les explications sur le crocodile. Il a lui-même trié ces informations, il a lui-même classé ces choses, et puis, son papa et sa maman on regardé à la fin si tout était bien en ordre et il a pu le mettre au propre. Donc c'est en collaboration avec les parents. Mais du coup, il a quand même appris la structure des textes, même s'il ne les a pas fait en français. C'était le but, c'était qu'il sache quand même après comment ça s'organise. Alors voilà, en classe il a suivi plus ou moins les autres, toujours en adaptant les choses. On a à la fin fait des lectures expliquées où lui il avait des lectures expliquées de début de 3<sup>ème</sup> année. J'ai fait beaucoup de lectures expliquées qui étaient en lien avec des bandes dessinées, où il y avait peu à lire et puis des images qui aidaient à la compréhension. Mais il s'en est toujours bien sorti, mais il a beaucoup travaillé aussi à la maison avec son papa, ça l'a beaucoup aidé. Donc, voilà.
- Y Donc, là, si je prends, j'ai fait une liste des types de moyens. Donc, vous avez utilisé les moyens de français langue 1 des classes régulières, donc le même matériel.
- C Oui, de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> années, plus 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> années pour certains sujets.
- Y Vous avez élaboré vous-même des moyens.
- C Mhm.
- Y Est-ce que vous avez pris des moyens externes à la bibliothèque ou en librairie ?
- C A la bibliothèque, je suis allé lui chercher chez Globlivres des livres en thaïlandais, parce qu'on a tous les jours un moment de lecture en classe et puis au début de l'année, ben je voulais qu'il lise aussi et je suis allé lui chercher des livres en thaïlandais chez Globlivres. Puis là il a lu en même temps que nous, on a un quart d'heure de lecture par

- jour, puis il lisait en même temps que les autres mais en thaïlandais. Puis après, il a commencé un rallye lecture, mais j'ai pris un rallye lecture de début de deuxième année, assez facile.
- Y Et puis, vous avez emprunté du matériel aux enseignants de CIF ?
- C Oui, alors, Les mille et un mots, ça vient d'une collègue qui a fait il y a longtemps du CIF.
- Y Et puis, est-ce que vous avez pris des moyens de français langue 2 disponibles à la CADEV ?
- C Non. Je ne savais même pas qu'il y en avait.
- Y Leur liste rétrécit d'année en année ... Est-ce que vous auriez aimé avoir du matériel supplémentaire à disposition ?
- C Oui, j'aurais aimé.
- Y Quoi comme genre ?
- C Alors, j'ai pas ouvert le PEV, donc peut-être qu'il y avait plus de choses. Au début, je ne savais pas trop par quoi commencer. Et justement, tout ce qui était recherche, mettre en place le vocabulaire de manière progressive, mettre en place la structuration de manière progressive, ça m'a demandé beaucoup de travail de remettre les choses en place, même si j'ai l'habitude par rapport à la structuration. Je sais bien qu'on commence par le déterminant, le nom, par singulier, pluriel, féminin, masculin. Mais je veux dire, c'était difficile à mettre en place, parce que je n'avais rien. Donc j'ai dû beaucoup aller chercher de choses, faire des choses moi-même.
- Y Puis je me demandais, au niveau informatique, est-ce que vous aviez des choses, CD-Rom, ou ... ?
- C Non, j'avais rien, j'ai rien utilisé.
- Y Juste Internet.
- C On est allé sur Internet. Non, c'est pas vrai, j'avais au début un CD-Rom, mais alors d'où il venait, c'était un truc de lecture. Je ne me rappelle plus. J'ai utilisé ça au tout début. En fait, c'est pas vrai, j'ai utilisé deux choses. Le premier c'était un CD-Rom, mais je ne sais pas d'où il vient. C'était de la lecture, et puis il y avait un plan du zoo puis il fallait se repérer dans le zoo, où on était, et on devait en fait lire où il fallait aller, puis il fallait après suivre le plan et cliquer où il fallait aller. Donc c'était un truc de compréhension de lecture. Puis l'autre chose que j'avais trouvé chez Globlivres, c'était aussi un CD-Rom où ils pouvaient apprendre le français. Donc c'est un CD-Rom qui contient trente et quelques langues dessus. Donc on a cliqué sur le thaïlandais et là il y avait des personnages qui lui apprenaient des mots en français, des phrases, il devait répéter. Donc en fait il faisait ça dehors. C'est juste, je ne me rappelais pas, mais ça on a fait tout au début. Je l'avais rendu et on ne l'avait pas repris. Mais il avait fait ... il y avait justement différentes situations de vie, de thèmes, puis il partait, il pouvait aller, il y avait un personnage qui lui prononçait les choses et il pouvait répéter. C'était écrit, c'était prononcé, et il pouvait répéter. Puis après, il devait répéter les mots, ça c'était vraiment bien pour le démarrage.
- Y Sinon, est-ce que vous mettez en place des activités d'ouverture aux langues, de type EOLE ?
- C Oui, oui, ça on a fait. Mais c'est ... ce qui était intéressant, dans ces démarches, c'était de montrer aussi aux autres dans quelles situations ils pouvaient se trouver, de ne pas comprendre, où de quels moyens il fallait mettre en place pour comprendre une langue dans laquelle on était baigné sans la connaître. L'ouverture aux langues, il y a plein d'enfants qui parlent des langues différentes, donc on a utilisé aussi pour ça, mais c'était peu régulier, je ne sais pas, j'ai peut-être fait quatre fois dans l'année quelque chose sur EOLE. Il y a une fois le prof de piscine qui a donné une leçon de natation en arabe,

- pour leur montrer aussi ... il parle l'arabe donc pour leur montrer aussi que lui ben ils devaient regarder les gestes, ils devaient être plus attentifs que les autres parce qu'ils ne comprenaient pas au départ ce qui était dit. Donc on a fait des petites choses comme ça, mais c'était moins pour l'élève allophone, c'était plus aussi pour que les autres comprennent dans quelle situation il pouvait se trouver. C'était plus ça mon objectif.
- Y Est-ce que vous avez reçu de l'aide quand vous avez accueilli votre premier élève allophone ? Un encadrement ? Est-ce qu'il y a des choses qui ont été mises en place ?
- C Ben le français intensif. C'est quand même une sacrée aide. Mais c'est tout. Sinon, j'aurais pas eu besoin d'autre chose je crois.
- Y Et puis sinon, la HEP, elle peut mettre sur pied, à la demande des enseignants, des formations continues sur la didactiques des langues secondes. Est-ce que vous en avez déjà suivi ?
- C Non.
- Y Est-ce que c'est quelque chose que vous auriez aimé faire ?
- C Oui, mais ... enfin je trouve c'est intéressant c'est vrai. Là je pense que j'aurais été contente d'avoir suivi une formation comme ça. Mais en l'occurrence, on en a tellement peu de ces enfants que ça ne reste pas une priorité pour moi dans ma formation continue. Il y a tellement d'autres choses que j'aimerais faire d'abord que ça n'a pas été une priorité.
- Y Je comprends. Comment est-ce que vous collaborez avec l'enseignant du CIF ? On en a déjà un peu parlé. Vous vous passez du matériel et vous coordonnez ce qui se fait.
- C Alors, on s'est d'abord plutôt réparti les tâches. Elle devait faire plutôt ça et moi plutôt ça. Elle s'est lancée, elle a fait elle-même sa recherche de matériel, elle a fait des choses avec lui qui étaient vraiment indépendantes des miennes. Et puis après, pendant une période, il commençait des choses avec elle, et puis il les continuait, il faisait l'application en classe pendant que les autres faisaient aussi des fiches, ou comme ça, si lui il avait des petits moments de libre, il pouvait faire l'application de son travail ici. Mais on a assez bien séparé les choses. Donc il avait deux maîtresses hein. Puis l'autre ben je la voyais parce qu'elle passait là, elle prenait plusieurs enfants, elle faisait des choses avec lui, du genre des recettes de cuisine, des choses comme ça. Alors après il faisait goûter aux autres. Enfin, elle a fait des choses comme ça, ouais.
- Y Est-ce que vous mettiez les autres élèves à contribution pour l'enseignement du français ?
- C Pour l'enseignement du français ?
- Y Pour l'élève allophone.
- C En l'occurrence, on les a mis à contribution puisqu'ils sont allés faire de la conversation, une fois par semaine, on a fait des tournus de groupes pour qu'il parle avec chaque fois un petit groupe d'élèves. A contribution ... je dirais, les seules fois où je les ai mis à contribution c'est que, ben en allemand par exemple ils avaient des étiquettes d'allemand qu'ils devaient se répéter, etc. Donc lui il avait des étiquettes en français, du coup sa voisine lui faisait faire les mots en français, c'était une façon de contribuer. Mais assez peu en fait. Mais il a toujours été inséré dans les travaux en groupes, puis les enfants lui ont toujours parlé comme si ... Mais sinon non, par rapport à lui apprendre des choses ou, je sais pas, lui dicter des mots ou faire avec lui des vocabulaires, tout ça non.
- Y Quel est selon vous l'importance de l'intégration sociale pour l'intégration linguistique de l'élève ?
- C L'importance de l'intégration sociale ... alors je pense que c'est la priorité. Je suis pas sûre d'avoir bien compris la question, mais ça me paraît être le départ de tout.
- Y Selon moi, il y a un lien indéniable.

- C C'est certain.
- Y Est-ce que vous mettez des choses en place à ce niveau là ? Vous avez parlé d'EOLE pour que les autres puissent aussi comprendre leur situation. Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous faites ?
- C Je veux dire c'était le démarrage de tout, c'était l'accueil. Quand on a su qu'il allait arriver, c'était l'accueil. Donc c'est vrai qu'on a présenté d'où il venait parce que lui ne voulait pas parler, donc on a présenté d'où il venait. On les a mis dans une situation similaire pour qu'ils puissent s'imaginer. Puis après on a mis en place qui se préoccupe de savoir que tout allait bien pour lui dans la cour de récréation, à l'école qu'il ait tout ce qu'il faut. Donc, ben, il a eu plusieurs voisins, voisines différents qui en classe toujours ont veillé à ce qu'il ait ce qu'il fallait, qu'il écrive juste, que s'il fallait mettre quelque chose dans l'agenda qu'il n'oublie pas. C'était se préoccuper que tout aille bien pour lui. Puis dans la cour de récréation, les garçons l'ont pris en charge, alors on avait demandé que ça se fasse, mais ça c'est fait de très bon cœur. On avait une très bonne classe, très chouette, sans conflits, sans problèmes. Donc après il a été pris en charge avec les garçons pour les jeux. D'abord spécialement par un qui était aussi nouveau dans cette classe, francophone mais nouveau. Donc ils se sont mis ensemble, pour faire des jeux ensemble. Puis après, plus avec tout le monde, ils ont joué à la balle, au foot, etc. Mais ils se sont toujours préoccupés d'aller le chercher. C'est vrai que c'est un enfant qui ne parle pas mais qui par contre a de la facilité dans les relations, donc il allait, ça se faisait tout seul quoi. Puis c'est un enfant très gentil, donc aussi il était apprécié. On a eu régulièrement des discussions sur qu'est-ce qu'on pouvait faire pour qu'il se sente bien. Est-ce qu'il se sentait bien ou pas ? Mais lui a toujours dit que ça allait vraiment bien, il était très content. Son papa a toujours dit qu'il était super content de venir à l'école. Voilà. Je veux dire, il s'était blessé au genou en camp de ski, il y en a deux qui lui ont téléphoné à la rentrée du camp de ski pour voir si tout allait bien pour lui. Ouais, ils se sont ... ils étaient assez empathiques, ça c'est fait un peu tout seul, mais notre classe était comme ça. Mais ... pour tous, pas seulement pour les allophones, mais pour tous, avec ma collègue, c'est notre priorité de départ, c'est quelque chose qu'on dit à la soirée des parents, notre priorité de départ c'est qu'ils viennent avec plaisir à l'école. Après, le reste ça se fait tout seul. Tout seul, entendons nous, ça veut dire en fonction des difficultés qu'on va voir, mais je veux dire, si on a du plaisir à venir à l'école, on peut tout obtenir après. Si on a mal au ventre pour venir à l'école, on ne peut rien obtenir. Donc, pour tous les enfants de la classe ça reste une priorité pour nous qu'ils se sentent bien. Donc à partir du moment où il y a des tensions avec les camarades ou avec nous, il faut qu'ils nous en parlent. Donc ça reste toujours le point de départ de nos entretiens avec les parents, dans nos relations avec les enfants. Alors, ça fait un peu pour tout le monde comme ça. Voilà.
- Y Ben, moi j'ai fait le tour de mes questions. Je ne sais pas s'il y a encore autre chose que vous aimeriez dire sur la question.
- C Je ne crois pas.
- Y Vous avez déjà beaucoup parlé (rires). Je vous remercie.

# **Accueil d'élèves allophones primo-arrivants dans quelques classes régulières du CYP/2 : moyens mis en œuvre par des enseignants pour favoriser leur intégration linguistique**

---

De nombreux élèves allophones primo-arrivants sont scolarisés chaque année dans notre canton. Pour la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique « il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination » (CDIP, 1991).

Aux degrés primaires, ces enfants sont souvent intégrés à leur arrivée directement dans des classes régulières et bénéficient de quelques périodes hebdomadaires de cours intensifs de français. Cette situation m'a amenée à me poser des questions comme : Comment gérer la présence d'un tel élève dans la classe régulière ? Comment favoriser son intégration linguistique et sociale ? Quels sont ses besoins prioritaires à son arrivée ? Quels objectifs d'apprentissage définir et quelles compétences viser ?

Ma recherche a eu pour objectif de :

- Comprendre la manière dont les enseignants de classes régulières s'y prennent lorsqu'ils accueillent un élève allophone néo-migrant pour l'intégrer sur le plan linguistique.
- Décrire ce qui est mis en place (matériel utilisé, stratégies de communication, etc).
- Définir quelles pourraient être les stratégies que je mettrai en œuvre le jour où j'accueillerai moi-même un élève allophone primo-arrivant.
- Offrir des pistes d'action aux enseignants confrontés pour la première fois à la présence d'un élève allophone dans leur classe (gestion de la classe, moyens d'enseignement, formation continue, collaboration).

Ce mémoire contient une présentation de la problématique, une analyse des données des entretiens à la lumière des références théoriques, ainsi que des ressources à l'intention des enseignants.

**Mots clés :** accueil, élève allophone primo-arrivant, néo-migrant, intégration linguistique, classes régulières, pratiques enseignantes