



HAL
open science

La prise en charge éducative des élèves allophones de la section française primaire de l'Institut International de Lancy : de l'analyse des discours des acteurs de terrain à la mise en place d'un dispositif inclusif

Véronique Pégon Cachard-Berger

► To cite this version:

Véronique Pégon Cachard-Berger. La prise en charge éducative des élèves allophones de la section française primaire de l'Institut International de Lancy : de l'analyse des discours des acteurs de terrain à la mise en place d'un dispositif inclusif. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03613125

HAL Id: dumas-03613125

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03613125>

Submitted on 18 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



La prise en charge éducative des élèves allophones de la section française primaire de l'Institut International de Lancy : de l'analyse des discours des acteurs de terrain à la mise en place d'un dispositif inclusif.

**Véronique
PEGON
CACHARD-BERGER**

Sous la direction de Mme GALLIGANI
Laboratoire : Lidilem

UFR LLSASIC
Département Sciences du langage & FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : parcours FLES

Année universitaire 2020-2021

La prise en charge éducative des élèves allophones de la section française primaire de l'Institut International de Lancy : de l'analyse des discours des acteurs de terrain à la mise en place d'un dispositif inclusif.

**Véronique
PEGON
CACHARD-BERGER**

Sous la direction de Mme GALLIGANI
Laboratoire : Lidilem

UFR LLSASIC
Département Sciences du langage & FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : parcours FLES

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Au terme de ce travail, je souhaite exprimer mes sincères remerciements et ma gratitude à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation et à l'élaboration de ce mémoire.

En premier lieu je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire Madame Stéphanie Galligani. Je la remercie pour son encadrement, ses conseils, sa patience et son soutien qui ont contribué à ma motivation tout au long de ma démarche.

J'adresse mes sincères remerciements à mon tuteur de stage, le directeur de la section française primaire de l'Institut International de Lancy, ainsi qu'à toute son équipe enseignante qui a contribué à mon intégration, mon épanouissement professionnel et a participé très activement à mon travail de recherche et à ma réflexion.

Je remercie également tous mes collègues étudiants de Master 2 pour leur soutien et leurs encouragements, les enseignants de FLE vers lesquels je me suis tournée pour des conseils et avis, et Sébastien pour son travail attentif de relecture.

Et pour finir j'adresse le plus grand des mercis à mon mari et mes enfants qui m'ont soutenue et encouragée ces trois dernières années dans mon cheminement de reconversion professionnelle, parcours qui n'a pas été sans embûche.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Véronique

NOM : CACHARD-BERGER, épouse PEGON

DATE : 1.11.2021

Sommaire

Introduction	7
Partie 1 - Présentation du contexte de stage	9
Chapitre 1. La Suisse : un pays plurilingue.....	10
1. LE CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE EN SUISSE.....	10
2. FOCUS SUR LA SUISSE ROMANDE : GENEVE	11
Chapitre 2. Un établissement international privé : L'IIL.....	13
1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET ORGANISATIONNEL.....	13
2. CONTEXTE ECONOMIQUE ET TECHNOLOGIQUE.....	14
3. CONTEXTE LINGUISTIQUE	15
Chapitre 3. Mon stage à l'IIL.....	17
1. CONSTAT.....	17
2. COMMANDE INITIALE	19
3. EN PRATIQUE.....	19
4. REFLEXION, QUESTIONNEMENTS ET PROBLEMATIQUE	20
5. METHODOLOGIE.....	21
Partie 2 - Cadre théorique.....	25
Chapitre 4. Les enjeux éducatifs et linguistiques des migrations	27
1. MIGRATIONS ET POLITIQUES MIGRATOIRES EN SUISSE	27
2. UN PUBLIC A BESOINS PARTICULIERS	29
3. LES BESOINS DES ELEVES ALLOPHONES	32
Chapitre 5. Accueil et dispositifs d'accueil en milieu scolaire	35
1. L'ACCUEIL DES ELEVES ALLOPHONES	35
2. DE L'INTEGRATION A L'INCLUSION SCOLAIRE.....	37
3. QUELS SONT LES MOYENS POUR INCLURE ?.....	41
Chapitre 6. Enseignement et apprentissage du français	48
1. L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA LANGUE SCOLAIRE.....	48
2. LA DIFFERENCIATION	51
Chapitre 7. Évaluer.....	54
1. LA PROGRESSION.....	54
2. L'EVALUATION	55
3. DES OUTILS POUR EVALUER	58
4. ÉVALUER POUR VALORISER LE PLURILINGUISME	60
Partie 3 - Analyse du projet ingénierique	62
Chapitre 8. Mise en place d'un dispositif expérimental de cours de soutien en langue scolaire.....	64
1. PRESENTATION DU PUBLIC	64

2. BESOINS ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DE NOTRE PUBLIC.....	68
3. CE QUI EST PROPOSE A L'IIL	70
4. PROPOSITION DE REPONSE.....	73
Chapitre 9. Conception d'un outil pour mesurer la progression en langue scolaire	77
1. POURQUOI CET OUTIL ?	77
2. DE LA PROPOSITION A LA CONCEPTION D'UN OUTIL : CONSTAT	79
3. RESULTATS ET ANALYSE.....	82
Chapitre 10. Bilan de stage : réponses apportées et perspectives d'évolution.....	84
1. FAVORISER L'INCLUSION SCOLAIRE.....	84
2. DES PERSPECTIVES D'EVOLUTION	85
3. LA PLACE DE L'IIL FACE AUX TEXTES OFFICIELS.....	86
Conclusion.....	87
Bibliographie.....	89
Sitographie	91
Table des illustrations.....	93
Table des matières.....	94

Introduction

Mon parcours personnel m'a menée en Suisse il y a une quinzaine d'années, et c'est dans ce pays, et plus précisément à Genève, que mon projet de Master Didactique des langues, parcours Français langue étrangère et seconde a pu voir le jour.

Infirmière puéricultrice de formation initiale, j'ai exercé pendant une vingtaine d'années auprès d'enfants originaires d'horizons multiples : dans un premier temps en tant que bénévole au sein d'une association humanitaire au Vietnam, puis en milieu hospitalier à Paris et enfin, pour le compte d'une association basée à Lausanne (Suisse). Toutes ces expériences m'ont permis de rencontrer de nombreuses familles, d'origines culturelles, sociales et linguistiques extrêmement variées. Mon intérêt pour le domaine de l'interculturel dans le milieu pédiatrique grandissant, j'ai choisi de suivre le Certificate of Advanced Studies (CAS) « Migrations et sociétés plurielles » à l'Université de Lausanne (UNIL). Mais c'est lors d'une année d'expatriation en Irlande que mon envie de reconversion professionnelle s'est affirmée. Le contexte exolingue de cette vie à Dublin m'a permis d'améliorer mes compétences en anglais et surtout d'évoluer dans un univers où identités, langues et cultures diverses se côtoyaient.

À mon retour, l'envie d'aller plus loin m'a menée à enseigner le Français Langue Étrangère, à titre bénévole, à des femmes allophones migrantes en situation de précarité au sein d'une association à Genève tout en suivant parallèlement à distance le Master 1 de Didactique des langues, parcours Français langue étrangère et seconde de l'Université Grenoble Alpes.

Lors de cette expérience auprès de femmes migrantes, tout comme lors de mon parcours d'infirmière, j'ai pu constater les difficultés que certaines personnes éprouvent pour s'intégrer dans un environnement où tout ou presque, de la culture à la langue, leur est inconnu. Je me suis alors questionnée sur les modalités d'intégration, d'adaptation et d'inclusion notamment d'un point de vue linguistique. Étant expérimentée dans le travail avec des enfants, j'ai choisi dans le cadre du stage à réaliser en M2 DDL parcours FLES de m'intéresser à un public de jeunes apprenants, en menant une réflexion sur l'accueil des élèves allophones en milieu scolaire, leurs besoins communicatifs et langagiers, les moyens existant pour les inclure en classe ordinaire, et les démarches évaluatives pour mesurer leur progression dans l'apprentissages de la langue de l'école. Pour cela, j'ai donc effectué mon stage de Master 2 en milieu éducatif, au sein de la section française primaire d'un établissement international privé de Genève.

Cet établissement accueille des élèves âgés de 3 à 19 ans, venant du monde entier, quelles que soient leur langue, leur culture et leur sensibilité religieuse. Il offre la possibilité de suivre le cursus scolaire français ou le cursus scolaire britannique.

Durant mon stage, des questionnements propres à la didactique des langues sont nés : comment dans un contexte d'immersion totale des élèves allophones peuvent-ils être accompagnés, soutenus et évalués ? N'ont-ils pas besoin d'être confrontés à un système d'évaluation propre à leur statut d'élève allophone ? Comment soutenir les enseignants des classes ordinaires dans leurs missions ? Ces questionnements m'ont amenée à formuler la problématique suivante :

En s'appuyant sur les discours recueillis auprès des différents acteurs du terrain scolaire, comment faire évoluer la prise en charge éducative des élèves allophones de la section française primaire et plus particulièrement la démarche évaluative pour favoriser leur inclusion au sein de cet établissement ?

Pour répondre à cette problématique, j'ai souhaité mesurer les attentes des parents, des élèves et des enseignants sur le système en lui-même. Dans cette perspective, j'ai réalisé un travail d'enquête par l'intermédiaire d'entretiens. L'analyse du recueil des discours obtenus m'a permis d'identifier des besoins et des manques. En vue d'apporter des réponses à ces besoins, j'ai alors mis en place un dispositif de cours de soutien en langue scolaire et j'ai conçu un outil d'évaluation à l'intention des différents acteurs. Ceci a en outre constitué mes missions de stage qui n'auraient pu aboutir pleinement sans cette démarche d'enquête et d'analyse que j'ai jugé nécessaire.

Dans ce mémoire, je présenterai tout d'abord mon terrain de stage : le contexte linguistique, mes missions et la méthodologie employée pour mener ma réflexion. Puis dans le cadrage théorique seront abordées les notions de migration, d'accueil des élèves allophones en milieu scolaire et d'évaluation. Ensuite, je proposerai une analyse des discours obtenus au cours des entretiens, et j'exposerai les étapes de conception de matériel pédagogique adapté aux besoins des élèves et des enseignants. Enfin, quelques pistes pour l'amélioration voire l'évolution du projet dans son ensemble seront exposées.

Partie 1

-

Présentation du contexte de stage

Afin de préciser l'objet de mon travail, je présente dans cette première partie le contexte dans lequel j'ai mené ma réflexion et à partir duquel j'ai élaboré mon projet ingénierique.

J'expose tout d'abord le cadre sociolinguistique dans lequel j'ai effectué mon stage, puis j'apporte des précisions sur les diverses dimensions qui permettent de saisir en détail le projet mené et ses objectifs.

Chapitre 1. La Suisse : un pays plurilingue

1. Le contexte sociolinguistique en Suisse

La situation sociolinguistique en Suisse est marquée par un plurilinguisme lié d'une part à un fait démographique avec la présence de quatre communautés linguistiques et un nombre important de locuteurs de langues de migration, et d'autre part à un fait politique de par la reconnaissance de quatre langues au niveau national et du bi ou trilinguisme dans certaines régions. Ces quatre langues nationales sont l'allemand, le français, l'italien et le romanche.

Du fait de la diversité linguistique, on peut rencontrer en Suisse des scénarii et des réalités sociolinguistiques très différents selon les quatre régions linguistiques.

Parmi les vingt-six cantons de la Confédération, dix-sept sont germanophones, quatre francophones, un italoophone, trois bilingues français-allemand et un trilingue allemand-romanche-italien. La carte proposée en annexe 1 permet de visualiser cette répartition. La Suisse quadrilingue n'existe cependant qu'au niveau fédéral et chaque région linguistique est associée à une seule langue (sauf exception de municipalités multilingues le long de la frontière franco-allemande).

La langue la plus présente est l'allemand, suivi du français et de l'italien. En revanche, le romanche est moins présent que des langues non nationales, comme l'anglais qui constitue l'une des langues principales de 4,5% de la population (cf. annexe 2). Les communautés allophones dans la population résidente sont en constante augmentation (cf. annexe 3). La Suisse présente par ailleurs un taux de 20 % de population étrangère en moyenne nationale, ce qui est l'un des plus forts taux d'Europe.

En Suisse alémanique, la situation sociolinguistique est qualifiée de « diglossie médiale » (Kolde, 1998) : répartition fonctionnelle entre les dialectes parlés (le suisse allemand pratiqué uniquement à l'oral) et l'allemand standard écrit (l'allemand d'Allemagne : langue écrite à l'école / langue de certaines émissions).

Cette langue nationale est enseignée comme langue seconde (désormais L2) à l'école primaire dans les cantons francophones, et ce dès la troisième année d'école, c'est-à-dire vers 6-7 ans. La Suisse Romande, définie par la zone en Suisse où le français est considéré comme la langue officielle, comprend les cantons de Genève, Vaud, Neuchâtel, ainsi que les parties francophones des cantons de Fribourg et du Valais. Quant à la Suisse italophone, elle n'inclut qu'un canton, le Tessin, et la langue n'a pas d'incidence au niveau national.

2. Focus sur la Suisse Romande : Genève

2.1. Le canton de Genève

Le canton de Genève (désormais GE), l'un des plus petits de Suisse, fait partie des quatre cantons francophones monolingues de la Confédération Helvétique. Il se situe à l'extrémité ouest de la Suisse et du lac Léman et forme une enclave dans les départements français de l'Ain et de la Haute Savoie (cf. annexe 4). Sa superficie est relativement modeste mais c'est un canton densément peuplé avec près de 500 000 habitants. Le français est en la langue officielle et historiquement l'a toujours été. Comme mentionné précédemment, Genève est le canton suisse où la proportion des étrangers est la plus forte (près de 40 %) mais c'est également le plus cosmopolite avec 189 nationalités qui y cohabitent. Le tableau figurant en annexe 5 répertorie les langues parlées dans le canton de Genève en 2000 suite au recensement fédéral de la population. Il expose que 83,4 % de la population parle le français comme langue principale. Les autres langues nationales pratiquées dans ce canton sont l'allemand (3,9 %), l'italien (3,7 %) et le romanche (0,1 %). Les langues étrangères ayant le plus grand nombre de locuteurs sont l'anglais (3,9 %), le portugais (3,5 %) et l'espagnol (3,3 %), puis l'albanais (0,7 %), l'arabe (0,7 %), le russe (0,6 %) et le serbo-croate (0,5 %). La grande multiculturalité s'explique également par le fait que Genève est un carrefour international. Actuellement, la ville accueille environ 250 organisations non gouvernementales et 22 organisations internationales. Riche de ces institutions, la ville de Genève s'est peu à peu fait une place dans le monde politique et elle accueille aujourd'hui de nombreux spécialistes étrangers (diplomâtes, chercheurs, ingénieurs, médecins, etc.) venus s'installer en Suisse pour des périodes plus ou moins longues. Par son statut de ville internationale, Genève a toujours favorisé le français.

C'est pourquoi un effort particulier est mis sur l'enseignement du français aux enfants des ressortissants étrangers, qui, à leur arrivée, ne comprennent pas et ne parlent pas ou ont des difficultés à comprendre le français.

2.2.L'éducation à Genève

Selon la note d'information du Service de la Recherche en Éducation (SRED)¹ qui régit les effectifs scolaires à l'échelle cantonale, pas moins de 160 nationalités seraient présentes dans les écoles publiques de GE. Par ailleurs, plus de 40 % des élèves du primaire n'ont pas le français comme langue première (désormais L1). Ce pourcentage élevé interroge l'instruction scolaire. Pour cette raison les autorités cantonales ont mis sur pied des dispositifs et notamment des classes d'accueil et des classes d'appui au sein des écoles et établissements publics (cf. point 3.2. de la seconde partie).

La scolarité est obligatoire à Genève dès l'âge de 6 ans, mais le Département de l'Instruction Publique (désormais DIP) encourage une inscription à l'école enfantine² dès l'âge de quatre ans. Étant donné que trop d'élèves (environ 20 %) ne maîtrisent pas suffisamment la langue française, le DIP décrit les priorités suivantes :

- L'apprentissage du français est intensifié dès les premières années d'école ;
- Le français est le ciment d'une collectivité multiculturelle dont l'intégration doit être l'objectif central puisqu'il permet l'accès à la culture, à la communication et favorise l'insertion dans la vie scolaire et professionnelle ;
- L'apprentissage de la langue française passe par la reconnaissance et la valorisation des langues maternelles des élèves non francophones.

Que ce soit comme L1 ou comme langue de scolarité, l'enseignement du français, a pour objectifs la pratique et l'étude de la langue et des textes, l'acquisition de méthodes de pensée et d'analyse, l'ouverture au champ littéraire et la formation à une culture. Tous les élèves du canton doivent commencer l'apprentissage d'une deuxième langue nationale et de l'anglais à l'école primaire, au plus tard en 3^e et en 5^e année de scolarité. Les cours d'allemand obligatoires sont dispensés tout au long de la scolarité, et l'anglais est également introduit de façon à acquérir un niveau de base dans cette langue en tant qu'outil de communication. GE compte aussi des écoles privées qui offrent un enseignement bilingue français/ allemand, français/ anglais ou exclusivement en anglais. C'est au sein d'un tel établissement que j'ai pu effectuer mon stage de Master 2 : l'Institut International de Lancy.

¹ <https://www.ge.ch/document/note-information-du-sred-no-47-previsions-cantonales-effectifs-eleves-periode-2011-2014>

² Le degré primaire commence par l'école enfantine qui dure 2 ans appelé aussi le cycle élémentaire.

Chapitre 2. Un établissement international privé : L’IIL

L’Institut International de Lancy (désormais IIL) est un établissement international privé situé à Genève. Sa vocation est d’assurer la scolarité d’élèves âgés de 3 à 19 ans venant du monde entier, au sein d’une ville multilingue. En accueillant des élèves (francophones et non francophones), l’IIL offre un environnement plurilingue et pluriculturel et fait en sorte que cela profite quotidiennement à tous les acteurs de l’institution, élèves et membres de l’équipe pédagogique. Il propose des prestations de haut niveau, se démarque grâce à des moyens économiques, humains, technologiques et pédagogiques ; et prône l’excellence éducative avec un taux de réussite de 100% au niveau du baccalauréat. Mon stage de Master 2 à l’IIL s’est déroulé de janvier à juin 2021.

1. Contexte institutionnel et organisationnel

Genève étant une ville particulièrement cosmopolite, l’IIL se donne la mission d’accueillir des enfants du monde entier (96 nationalités sont représentées). 1441 élèves y ont été inscrits pour l’année scolaire 2020/2021. Ces enfants sont de toute culture et de toute sensibilité religieuse. La direction de l’établissement rapporte un classement approximatif de la nationalité des enfants de la manière suivante : 50 % de suisses, 20 % de français, 15 % de britanniques et 15 % d’internationaux (toute autre nationalité). L’IIL fait partie du réseau européen des écoles des Sœurs de Saint Joseph de Lyon et est également membre de l’Association Genevoise des Ecoles Privées (AGEP).

Pour répondre aux besoins des enfants scolarisés et en vue de développer un esprit international, l’IIL propose à ses élèves trois cursus scolaires au choix : 100 % en français et selon le programme officiel français ; 100 % en anglais et selon le programme officiel britannique ; bilingue franco-anglais (uniquement pour les enfants de l’école primaire). La répartition des élèves est la suivante :

	Section française	Section anglaise	Section bilingue
Start (= maternelle)	328	285	83
Primaire			
Secondaire	336	409	/

Les effectifs des classes sont peu élevés avec seulement 18 à 20 élèves.

Les familles scolarisent leurs enfants à l’IIL pour les raisons suivantes :

- Certaines familles sont mobiles pour des raisons professionnelles (expatriation tous les 3-4 ans) et souhaitent offrir à leurs enfants une continuité scolaire (cursus anglo-saxon qui se retrouve dans le monde entier) ;
- Certaines familles souhaitent offrir à leurs enfants l'apprentissage d'une langue étrangère ou un cursus scolaire bilingue ;
- Certaines familles arrivent dans une région francophone d'un pays multilingue et font le choix de scolariser leurs enfants dans la langue de la région d'accueil ;
- Certaines familles recherchent la dimension internationale proposée par l'établissement ;
- Certaines familles craignent la fermeture des écoles pour les raisons sanitaires récentes. Elles « investissent » alors dans les écoles internationales privées qui ont les moyens d'assurer des enseignements à distance.

L'institution est dirigée par une directrice générale, un assistant de direction et quatre directeurs de section selon l'organigramme³ figurant en annexe 6. Tous les collaborateurs sont francophones et/ou anglophones et peuvent interagir à l'écrit et à l'oral dans les deux langues. Ceci contribue à la dimension « inter » nationale de l'organisation.

2. *Contexte économique et technologique*

L'IIL est un établissement privé dont les frais de scolarité sont entièrement réglés par les familles. Certaines entreprises (notamment les organisations internationales) prennent à leur charge une partie ou la totalité de ces frais pour les enfants de leurs collaborateurs, mais cela ne concerne que 30 % des élèves scolarisés. Le public de l'établissement est donc très aisé et les familles n'hésitent pas à investir de l'argent dans des activités périscolaires sportives et ludiques, proposées en supplément.

Grâce à des moyens financiers importants, l'établissement ne cesse de sélectionner des outils technologiques performants tels qu'ordinateurs, tablettes, tableaux interactifs, imprimantes 3D, etc, afin de toujours faire évoluer et réinventer l'environnement d'apprentissage offert aux élèves.

L'IIL a été reconnu par *Apple* comme la première « Apple Distinguished School » de Suisse, d'abord en 2016 puis en 2019, ce qui salue son esprit d'innovation et de développement constant.

³ Cet organigramme se limite à l'équipe de direction. Le service des ressources humaines de l'IIL ne possède pas d'organigramme présentant tous les collaborateurs de l'établissement.

Les élèves utilisent des outils récents pour intégrer, imaginer et partager de nouveaux contenus, tout en concevant de nouvelles formes d'expressions scolaires créatives. Les enseignants utilisent des outils numériques pour améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves et leur fournir de nouveaux supports. Plus largement, les enseignants sont aussi présents pour guider les élèves sur la voie de la culture numérique, tout en s'assurant qu'ils deviennent responsables face à cette technologie.

Les élèves du primaire, tous équipés d'iPad, peuvent ainsi travailler de façon autonome par exemple en scannant un QR code qui les renvoient vers une activité auto-corrective (*Learning app*) ou en faisant des activités interactives et collaboratives (*Kahoot* et *quizzlet*). Les plus jeunes apprennent à consulter un dictionnaire numérique, les plus grands font des recherches en vue de travaux de productions écrites ou orales. Les élèves les plus rapides peuvent, si l'enseignant leur donne son accord, réaliser en autonomie des activités éducatives (comme *matheros*). Enfin, les élèves ont accès à leurs cahiers de texte en ligne (*classroom*), utile pour faire leurs devoirs pendant les heures d'étude. Les élèves du secondaire peuvent, eux, utiliser leur iPad à l'école et à la maison, avec bien sûr certaines restrictions.

En plus des iPads, des tableaux blancs interactifs (désormais TBI) sont installés dans toutes les classes, ce qui est apprécié des élèves comme des enseignants.

Enfin, les ordinateurs fournis aux enseignants permettent de projeter sur les TBI de supports didactiques (vidéos, textes), d'effectuer des recherches, de communiquer avec le réseau interne de l'école (*teams*), de communiquer avec les parents (mail ou visioconférence), de poster des devoirs (*classroom*), de partager des supports didactiques dans un *drive* commun ou de proposer des cours en visioconférence pour les élèves absents ou isolés.

3. Contexte linguistique

La diversité et la pluralité des enfants accueillis à l'IIL en fait un milieu pluriculturel unique. Le brassage des langues et des cultures a lieu aussi bien en classe que dans la cour de récréation ou lors des activités extra-scolaires (lors de la pause de midi ou pendant l'étude). L'enseignement des langues à l'IIL est complexe dans la mesure où les parcours linguistiques des élèves sont très variés. Comme l'a exprimé l'enseignante coordinatrice des langues de l'IIL aux tours de parole 4 à 6 d'un entretien (cf. annexe 7), il faut :

[...] faire en sorte que tous nos élèves s'y retrouvent + et nos élèves natifs et en même temps ceux qui débarquent ceux qui ont l'anglais en tant que langue maternelle ceux qui ont été exposé à l'anglais en tant que langue académique dans un autre pays dans lequel c'était pas la langue qu'ils parlaient à la maison donc il y a tellement de différentes euh: (...) tellement de profils différents.

L'objectif linguistique est par conséquent à la fois l'éveil, le maintien et l'apprentissage de langues qui ne sont pas les langues de scolarisation, mais des langues secondes (désormais L2). Lorsque l'on parle de L2, on inclue toute langue étrangère (désormais LE) qui nécessite un apprentissage spécifique et dont l'acquisition se fait après la langue native (ou langue maternelle). Ce terme est approfondi au point 3.1.1 de la 2^{ème} partie. L'enseignement des langues à l'IIL est basé sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ⁴ (désormais CECRL), et comme l'explique Am. Au tour 10 de notre entretien, « on regarde verticalement + chaque élève a une trajectoire et chaque élève travaille vers un prochain niveau + si je suis en A1 je travaille vers le A2 » (cf. annexe 7).

Pour ce faire, l'IIL propose des cours de L2 dès l'entrée à l'école (trois ans) à raison de une heure trente par semaine. Puis, dès le CP ou la Year 1 (six ans) les élèves ont trois heures de L2 par semaine. En section anglophone, la L2 est le français et en section francophone la L2 est l'anglais.

Par ailleurs, depuis l'année scolaire 2019/2020, l'allemand, une des langues nationales suisse enseignée dans les écoles publiques de Romandie⁵, est également proposée en option dès le CM1 (dix ans).

Dans le but d'adhérer à cette politique linguistique, l'IIL offre depuis de nombreuses années aux élèves qui le nécessitent des cours de soutien de L2 à l'heure du repas, à raison de 2 fois 45 minutes par semaine. Ces élèves sont identifiés par les enseignants de langue qui jugent par eux-mêmes les besoins de soutien.

⁴ <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>

⁵ La Romandie fait référence à la Suisse Romande, c'est-à-dire la partie francophone de la Suisse.

Chapitre 3. Mon stage à l'IIL

Le modèle académique proposé à l'IIL inclut une pédagogie innovante qui favorise le développement personnel, l'enrichissement culturel et l'ouverture internationale. Toutefois, on peut noter que l'institution présente des besoins spécifiques d'ordre linguistique, pédagogique et organisationnel.

1. Constat

1.1. La langue scolaire

La diversité des nationalités des élèves de l'IIL n'est pas sans conséquence en termes d'échanges et de communication puisque plus de la moitié des élèves scolarisés vient du monde entier. Une partie de ces élèves arrivant de l'étranger suit sa scolarité à l'IIL sans pour autant parler la langue de scolarisation de la section dans laquelle ils sont scolarisés. On imagine donc aisément que l'inclusion sociale et scolaire pour ces élèves peut représenter une difficulté car, au-delà de l'adaptation sociale, ils doivent apprivoiser leur statut d'élève. Pour ces élèves dont la L1 est différente de la langue de scolarisation, l'IIL propose des cours privés de langue scolaire, de façon optionnelle, en dehors des heures de classe et avec une contribution financière très importante pour les familles. Au regard de ces conditions, toutes les familles ne font pas ce choix. Or, les besoins langagiers des élèves sont réels.

1.2. Immersion et pédagogie différenciée

L'IIL demande aux enseignants de mettre en place une pédagogie différenciée pour tous les élèves. Pour cela, les enseignants utilisent diverses stratégies en variant par exemple les supports didactiques écrits ou oraux, en proposant des exercices d'application différents, en s'aidant des technologies de l'information et de la communication (désormais TIC), en mettant en place des activités interactives entre pairs de niveau proche, etc. Les faibles effectifs de classe sont par ailleurs favorables à la différenciation. Mais, pour ces enseignants, il n'est pas toujours aisé de proposer des activités adaptées à l'ensemble des élèves et lorsqu'il s'agit d'élèves allophones, cela apparaît encore plus complexe. Et pourtant l'institution prône pour ces élèves l'immersion complète en classe ordinaire (désormais CLO). Par ailleurs, la différenciation demande un temps de préparation important ainsi qu'un savoir-faire spécifique lorsqu'il s'agit de besoins linguistiques. C'est pourquoi, les enseignants ne sont pas toujours en mesure d'accompagner ces élèves et de répondre à leurs besoins malgré les bénéfices de l'immersion.

1.3. Dispositif d'accueil

L'IIL ne dispose actuellement pas de dispositif spécifique systématique ou de classe d'accueil pour les élèves allophones, mais uniquement des cours en langue scolaire, payants, donnés en dehors du temps scolaire. Certes l'enjeu économique n'est pas anodin pour l'IIL et le nombre d'élèves concernés n'est pas une majorité. Cependant chaque année, l'établissement accueille un nombre croissant d'élèves allophones qui ont besoin d'intégrer le vocabulaire de l'école et des disciplines enseignées afin d'interagir avec leurs pairs. Pour cela ils doivent être accompagnés et soutenus dans un espace et un dispositif qui leur est dédié.

1.4. L'évaluation

Puisque l'approche linguistique de l'IIL est immersive, les élèves allophones sont évalués comme tous les élèves et à partir des mêmes supports, sur les connaissances et les savoirs à acquérir définis en fonction de leurs niveaux et des programmes scolaires des CLO. Cette situation est complexe et la position des enseignants délicate car l'école se réfère aux programmes nationaux français et ne reconnaît que le niveau déterminé pour une classe d'âge. Au regret des enseignantes de CLO, aucune évaluation différenciée ne peut être proposée ; et comme le dit S. aux tours de parole 47 à 51 d'un entretien (cf. annexe 8) : « ça c'est vrai que c'est un gros problème. Tout le monde en a conscience mais on n'arrive pas ». Ces évaluations notées figurent dans un bulletin scolaire que les parents doivent signer. Et dans ce contexte, les évaluations peuvent avoir une fonction sociale, hiérarchisante et produire alors des effets négatifs sur la personne et sur l'estime de soi. Dans ce bulletin, il n'est aucunement fait mention des connaissances, compétences et progression en langue de scolarisation puisque les élèves ne sont pas évalués spécifiquement dessus. Face à ces pratiques, les enseignants sont conscients que les notes ne sont pas représentatives pour des élèves allophones, pas adaptées et qu'elles peuvent être dévalorisantes et démotivantes. En somme, malgré toute leur bonne volonté et leurs nombreux efforts, ils ne sont pas satisfaits. Cette enseignante de CLO explique au tour de parole 30 de notre entretien (cf. annexe 9) : « on évalue la même chose pour tout le monde en fait + or on ne peut pas considérer qu'elle est au même niveau que les autres en français donc bon ça c'est un peu problématique je trouve qu'il n'y ait pas un système d'évaluation adapté ».

2. *Commande initiale*

Conscient que l'approche pédagogique proposée à l'IIL n'est pas toujours la plus adaptée pour les élèves allophones, le directeur de l'école primaire française, également tuteur de mon stage, a formulé une demande précise dès notre première rencontre ; demande qui a fait l'objet de ma commande de stage. Celle-ci s'est donc organisée autour de deux missions principales mises en place exclusivement au sein de la section française primaire (désormais SFP) et avec ses élèves. Ma première mission a consisté à :

➤ Enseigner le FLE à des élèves allophones âgés de 6 à 11 ans, suivant un cursus scolaire 100% en français, afin de les aider à suivre leur scolarité dans les meilleures conditions possibles. Ces élèves arrivés à l'IIL en septembre 2019 et en septembre 2020 ne bénéficiaient pas de cours de soutien en langue scolaire avant le début de mon stage.

Lors de la mise en place du projet de stage, mon tuteur a fait mention de cours de FLE. Néanmoins, s'agissant de cours de français qui est la langue scolaire, il m'a semblé plus approprié de parler de cours de Français Langue de Scolarisation (désormais FLsco).

Des précisions relatives au statut de la langue sont apportées au chapitre 7.

Dans cette commande initiale, je devais avoir 3 élèves en cours particuliers et 3 élèves en cours collectifs. Quant à ma seconde mission de stage, il s'agissait de :

➤ Concevoir un outil d'évaluation des compétences écrites et orales à destination des élèves allophones, de leurs familles et de l'institution puisqu'à l'exception du bulletin scolaire relatant les notes des évaluations proposées en CLO, aucun support n'existait pour mesurer les acquisitions langagières en langue scolaire.

3. *En pratique*

J'ai finalement donné des cours particuliers à 4 élèves et je n'ai pas eu de cours collectifs. Les élèves ont eu deux à quatre fois 45 minutes chacun de cours par semaine selon des besoins et un planning défini par le directeur de la SFP. L'objectif majeur étant qu'ils soient capables de communiquer, de comprendre, de produire, de trouver leur statut d'élève, de s'intégrer, de s'épanouir, d'interagir dans la langue de scolarisation aussi bien au sein de l'école qu'en dehors. Il s'agissait donc de cours de soutien en langue scolaire : le FLsco.

Ma seconde mission a pu être menée comme prévu initialement. J'ai pu mener des entretiens avec les différents acteurs concernés par le projet ; et à partir des données recueillies, j'ai élaboré un outil personnalisé.

J'ai remis l'outil d'évaluation en fin d'année scolaire (c'est-à-dire à la fin de mon stage). J'ai pu le remplir avec les élèves et le présenter aux enseignantes de CLO. Cet outil appelé « livret de progression linguistique » centré sur les connaissances et compétences langagières (cf. annexe 10) a été validé au préalable par le directeur de la SFP. Les étapes de son élaboration sont présentées dans la 3ème partie.

4. Réflexion, questionnements et problématique

Puisque leur immersion est totale et qu'il n'existe pas de dispositif à l'IIL tel que les classes d'accueil proposées dans les écoles publiques de France et de Suisse pour les élèves allophones, comment ces élèves pourraient-ils être accompagnés, soutenus et évalués ? N'ont-ils pas besoin d'être confrontés à un système d'évaluation propre à leur statut d'élève allophone et qui offrent la possibilité aux enseignants des CLO d'être soutenus dans leurs missions ?

Ces questionnements suscitent des réflexions d'ordre pédagogique et organisationnel. Dans le cadre de mon stage, j'ai donc réfléchi aux différentes façons de mener à bien mes missions et de répondre aux questionnements précédents.

Dans ce sens, ma problématique a été formulée en ces termes : **En s'appuyant sur les discours recueillis auprès des différents acteurs du terrain scolaire, comment faire évoluer la prise en charge éducative des élèves allophones de la section française primaire et plus particulièrement la démarche évaluative pour favoriser leur inclusion au sein de cet établissement ?**

Pour répondre à cette problématique, je démontrerai que les points de vue des enseignants sur les principes d'une démarche inclusive des élèves allophones tout comme les discours des parents et des élèves sur les attentes scolaires (accueil, évaluations, notes, etc.) soulignent certaines limites.

Je tenterai par ailleurs d'établir que la mise en place de cours de soutien permet de cibler les besoins spécifiques de chaque élève et d'adopter une évaluation positive et bienveillante.

En vue d'affirmer ou d'infirmer ces hypothèses, j'ai eu pour objectif de contribuer à l'amélioration d'un dispositif pédagogique en exploitant les ressources humaines (travail collaboratif avec l'équipe pédagogique et les familles), et les ressources technologiques (travail intégrant les technologies de l'information et de la communication disponibles dans l'établissement). J'ai par ailleurs eu l'ambition de concevoir un « livret de progression » spécifiquement dédié à l'évaluation des compétences langagières, renseigné grâce aux activités faites lors des cours de soutien individualisés en langue scolaire.

5. Méthodologie

Le projet ingénierique s'articulant autour des deux missions de stage, il a fallu mettre en place les cours de soutien en langue de scolarisation tout en réfléchissant à la conception de l'outil évaluatif qui y serait lié.

5.1. Les cours de soutien en langue scolaire

J'ai d'abord fait des choix spécifiques dans les activités proposées à chaque élève en tenant compte de l'âge, des niveaux scolaires, des besoins et objectifs d'apprentissage langagiers individuels identifiés lors d'évaluations initiales. J'ai mis au service de mes cours de langue les outils numériques disponibles dans l'école (iPads et TBI) pour enseigner/ apprendre en jouant, effectuer des recherches et travailler à partir de supports didactiques authentiques (vidéos, article de presse junior, support audio, etc). Au fil des semaines, j'ai conçu et utilisé divers supports d'évaluation (formatives) qui se voulaient ludiques tels que des jeux de plateau, des magazines, des courts métrages ou des activités sur iPad (*bitsboard, kahoot, genially, learning app, quizlet*). Des évaluations sommatives ont pu se faire à travers des projets tels que la conception d'un livre audio (*book creator*) ou la réalisation d'une présentation orale (*keynote*). Pour ces cours, j'ai collaboré étroitement avec les enseignants des CLO pendant toute la durée du stage ; afin d'une part, faire des liens entre la CLO et le dispositif de soutien en assurant une continuité pédagogique, et d'autre part, apporter un savoir-faire et une expertise complémentaire. Nos rencontres régulières m'ont permis d'ajuster les thématiques et points de langue à travailler, de fixer des objectifs d'apprentissage de nos élèves et d'adapter mon programme d'enseignement. Alors que je ne proposais pas d'évaluation faisant l'objet d'une notation, j'ai suggéré aux enseignants de CLO de réaliser des évaluations différenciées afin de pouvoir répondre à une demande institutionnelle de fournir des notes, et de valoriser le travail effectué en cours de langue. Cette proposition a été accueillie favorablement par les enseignantes de CLO et validée par le directeur de la SFP. Ces évaluations faites en classe de langue et liées à des objectifs d'apprentissage de CLO ont alors fait l'objet de notes intégrées au bulletin scolaire au même titre que les notes obtenues en CLO, et sans distinction. Le livret de progression conçu fait uniquement apparaître un niveau d'acquisition et de connaissances. Cette démarche d'inclusion des notes obtenues en cours de soutien n'avait pas été pensée lors de la définition des missions de stage, mais elle prend toutefois sens dans le contexte immersif.

5.2. Le recueil de données

Afin de saisir en détail les représentations, pratiques et besoins des élèves allophones, j'ai procédé à des entretiens individuels. Cette méthode a permis de recueillir des témoignages (données authentiques) auprès des élèves, leurs parents et leurs enseignants de CLO. Elle a constitué un matériau à analyser et a permis une exploitation et un traitement qualitatif. Des entretiens ont par ailleurs pu être menés auprès de la direction de la section française primaire et de l'enseignante coordinatrice des langues des deux sections primaires de l'établissement. Ceci m'a apporté des informations relatives à la politique linguistique proposée par l'III et a souligné les divergences entre volonté et réalité, ambition et contraintes de terrain.

5.2.1. Les entretiens compréhensifs

Le choix de mener des entretiens compréhensifs (ou semi-directifs) est rapidement apparu comme une évidence. En effet, c'est une méthode de récolte de données qualitative et relativement simple à mettre en place. Peu de matériel est nécessaire et une grande place est laissée aux discussions. Mais une préparation en amont est indispensable pour guider et/ou recadrer les échanges. Cette méthode s'avère à mon sens être la plus pertinente puisqu'elle permet à l'enquêteur ainsi qu'aux personnes interrogées de s'engager activement dans la conversation.

L'intérêt de s'entretenir avec des enseignants, des parents et des élèves est d'échanger de manière approfondie autour d'une thématique et à l'aide de questions, de réflexions et d'hypothèses. Je suis par ailleurs partie du principe que j'avais beaucoup à apprendre de leurs opinions et témoignages puisque « les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur » (Kauffman, 2013 : 24). C'est dans cette logique d'engagement qui permet, grâce à une liberté d'action et de parole, l'obtention de réponses inattendues et spontanées, et qui offre la possibilité de rebondir sur les propos des personnes interrogées et de leur demander des précisions quant aux informations obtenues (plus détaillées ou plus personnelles), que s'est fait le choix de ce type d'entretien. Cela a été l'occasion « par le biais d'entretiens compréhensifs, (de) (...) donner la parole à des personnes qui ne l'auraient pas autrement dans l'espace social » (Galligani, 2019 : 31)⁶.

⁶ Cours du CNED Méthode du mémoire professionnel, Master 2 mention DDL parcours FLES, p.31

5.2.2. Préparation des entretiens

Pour favoriser des échanges pendant lesquels chacun peut se sentir libre de partager son point de vue, son expérience, ses sentiments et de livrer ses représentations, il m'a semblé nécessaire de préparer minutieusement les entretiens. J'ai donc fixé des objectifs, répertoriés dans le tableau suivant, pour chaque catégorie de personnes interviewées.

Parents	Enseignants	Élèves	Direction
Mesurer les sentiments liés à l'apprentissage d'une nouvelle langue par leurs enfants ; langue qui devient langue de scolarisation	Mesurer l'impact et l'investissement que représente la prise en charge d'un élève allophone pour les enseignants de CLO	Mesurer les sentiments liés à l'apprentissage d'une nouvelle langue ; langue qui devient langue de scolarisation	Comprendre la politique linguistique institutionnelle
Mesurer la représentation qu'ils ont des notes de leurs enfants	Comprendre leurs stratégies d'enseignement et d'évaluation	Mesurer la représentation qu'ils ont de leurs notes	
Mesurer la représentation qu'ils ont des évaluations de leurs enfants	Évaluer leurs besoins de soutien pour inclure les élèves allophones	Mesurer la représentation qu'ils ont de leurs évaluations	
Savoir s'ils ont des attentes particulières liées à l'apprentissage de la langue scolaire		Savoir s'ils ont des attentes particulières liées à l'apprentissage de la langue scolaire	

Figure 1 : Objectifs des entretiens en fonction des personnes interviewées

J'ai fait le choix de l'entretien semi-directif et me suis interrogée sur le contenu, le déroulement et mes attentes. De quelles informations ai-je besoin ? Comment rendre les échanges dynamiques et interactifs ? Comment susciter l'intérêt de la part des enquêtés ? Quand introduire un sujet opportun ? Comment guider l'enquête ?

Par ailleurs, en gardant à l'esprit qu'un entretien compréhensif est une situation où « les rôles sociaux ne sont pas égaux » (Galligani, 2019 : 30), j'ai conçu des guides incluant des thèmes et des questions précises. Les questions se sont voulues simples, courtes et ouvertes ; adaptées aux enquêtés et invitant à des réponses ouvertes et détaillées. J'ai souhaité favoriser la fluidité des échanges et laisser la possibilité aux enquêtés de rebondir sur un propos, d'ajouter une question ou d'en anticiper une autre ; tout en conduisant les entretiens. Faire parler et écouter les enquêtés a été une façon de leur montrer que j'accordais une grande importance à leurs propos. Pour les cinq guides d'entretien élaborés (cf. annexe 11), les thématiques portent sur :

- L'accueil et la scolarité des élèves allophones, ses représentations, ses enjeux, ses difficultés et atouts ;
- L'apprentissage de la langue scolaire, les méthodes et les défis ;
- Les mesures de la progression et les perspectives d'amélioration.

5.2.3. Conduite des entretiens

La conduite d'un entretien compréhensif ne se limite pas qu'au recueil de données mais repose également sur le style de communication utilisé encourageant l'enquêté à oser s'exprimer librement. Le ton, la manière de formuler les questions, l'enthousiasme, sont autant de critères favorables aux échanges riches et sincères. Par ailleurs au cours d'un entretien, au-delà de la récolte de données, l'enquêteur doit « se sentir mobilisé pour essayer d'aller toujours plus en profondeur » (Kaufmann, 2013 : 48). Pour cela, je n'ai pas hésité à faire des relances et des reformulations. L'écoute, l'empathie et l'engagement ont également été des façons d'inciter les enquêtés à s'engager pleinement dans la discussion et à livrer leurs représentations.

Concrètement, la première prise de contact s'est faite par mail afin de solliciter parents et enseignants pour un rendez-vous (RV). Cela a été l'occasion d'introduire l'objet de ma démarche et de souligner l'anonymat de nos échanges. Les retours ont été très rapides, les RV ont pu être planifiés en une semaine et les neuf entretiens se sont déroulés sur une période d'environ trois semaines (entre mai et juin 2021). Pendant cette même période, j'ai pu mener les entretiens avec mes élèves lors des cours de soutien en langue scolaire. Ils ont duré de 10 à 15 minutes pour les élèves, de 20 à 30 minutes pour les parents et de 25 à 55 minutes pour l'équipe de l'IIL. Ils ont tous été enregistrés afin d'éviter les prises de note et de favoriser les échanges. Les enquêtés ont pour cela signé une autorisation d'enregistrement (cf.annexe 12). Les entretiens ont tous été retranscrits selon des conventions de transcription (cf. annexe 13). L'exploitation de ces entretiens se retrouve dans la 3^{ème} partie de ce mémoire.

Dans cette première partie, j'ai présenté le contexte dans lequel j'ai effectué mon stage et j'ai formulé les missions qui m'ont été confiées ainsi que leur évolution. Une problématique a pu être posée à partir de questionnements et des constats effectués. Suite à cela, j'ai émis des hypothèses de travail et je me suis attelée à la présentation du projet ingénierique. Ce projet, qui a également été introduit dans cette première partie, se veut à la fois d'honorer la commande de stage tout en étant une proposition de réponse à la problématique énoncée ; c'est pourquoi il est apparu important de consacrer un chapitre pour l'explicitation de ses aspects méthodologiques.

Dans la partie suivante de ce mémoire, je propose de convoquer des notions conceptuelles utiles à la réflexion et qui serviront par la suite, à l'analyse des entretiens et de la démarche ingénierique.

Partie 2

-

Cadre théorique

L'accélération des mobilités migratoires nous confronte de plus en plus à l'altérité linguistique et culturelle. La Suisse, considérée comme un grand pays d'immigration au sein duquel la diversité est importante, doit, comme la France, faire face à cette réalité puisque les enjeux sont multiples : sociaux, linguistiques et didactiques.

Une des questions qui se pose dans cette partie est celle de la prise en compte et du traitement de cette pluralité en milieu scolaire. Parce que la construction de l'identité des élèves migrants, comme celle de n'importe quel enfant, est un processus dynamique et permanent, l'école ne doit pas enfermer ses élèves dans une composante de leur identité sociale, personnelle ou linguistique. Dans les Cahiers de pédagogie moderne⁷ sur les enfants non francophones à l'école, Abdallah-Preteuille (2012) écrit que :

[...] la prise en compte de la diversité et de la dimension plurielle des migrations introduit le relativisme et interdit toute attitude pédagogique figée et stéréotypée. Tout comme pour les enfants francophones, il y a autant de cas de figures qu'il y a d'enfants.

Dans cette seconde partie, je traite de cette question. D'une part en me focalisant sur les enfants allophones nouvellement arrivés en territoire francophone, que ce soit à Genève ou en France, et je m'efforce de proposer un parallèle entre les dispositifs existant en France et en Suisse. D'autre part, en portant mon attention sur les différents outils d'apprentissage et d'évaluation qui sont proposés à ces élèves, et sur la manière dont ces outils contribuent (ou non) à la valorisation de la compétence plurilingue.

⁷ <https://excerpts.numilog.com/books/9791037626868.pdf>

Chapitre 4. Les enjeux éducatifs et linguistiques liés aux migrations

1. Migrations et politiques migratoires en Suisse

Avant de préciser les formes de migration en Suisse, nous proposons de définir quelques notions clefs, favorables à la compréhension et à la réflexion.

1.1. Quelques définitions

Parmi les termes clés définis sur le site de l'ONU (OIM : Organisation Internationale pour les Migrations), la migration est considérée comme « tout mouvement de personnes quittant leur lieu de résidence habituelle, soit à l'intérieur d'un même pays, soit par-delà une frontière internationale ». Les raisons des migrations sont multiples et parmi elles on peut citer :

- Les migrations « climatiques (...) liées à une modification soudaine ou progressive de l'environnement en raison du changement climatique » ;
- Les migrations de « main d'œuvre (...) pour des besoins d'emploi » ;
- Les migrations « forcées : mouvement migratoire non volontaire, contraint et subi, causé par divers facteurs ».

Ces migrations sont pour certaines régulières (lorsque la personne est autorisée à franchir une frontière internationale) ; et pour d'autres irrégulières (lorsque la personne a franchi une frontière internationale sans autorisation).

- Selon la définition que donne l'Institut National d'Études Démographiques (INED), est considérée comme immigrée « une personne née étrangère à l'étranger et entrée en France en cette qualité en vue de s'établir en territoire français de manière durable (installation depuis un an) ».
- L'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) définit un étranger comme « une personne qui réside (...) (dans un pays et) ne possède pas la nationalité (...) (de ce pays) ». Contrairement au statut d'immigré, le statut d'étranger n'est pas définitif dans la mesure où une naturalisation peut avoir lieu sous certaines conditions.
- La politique migratoire comprend « la législation et les mesures de politique qui ont une incidence sur les mouvements de personnes » et englobe par exemple « les voyages et la mobilité temporaire, l'immigration, l'émigration, la nationalité, les marchés du travail » etc. (OIM).

Ces définitions, utiles pour la compréhension de notre sujet, permettent d'aborder plus précisément notre contexte : celui des migrations à Genève.

1.2. Les formes de migration

Lorsque l'on s'intéresse aux migrations en Suisse, celles-ci peuvent renvoyer à des migrations sociales, de travail, de compétences, de climat ou encore à des migrations politiques et familiales. Chacune comporte ses particularités et ses défis. Par exemple, dans le cas des migrations de travail (qui concernent directement le public dont nous parlerons dans la 3^{ème} partie), les conditions d'accueil sont souvent facilitées, en comparaison aux migrations sociales ou politiques. Par migrations sociales on entend les personnes qui fuient des conflits armés ou des persécutions ; ce sont des réfugiés. Comme l'explique l'Agence des Nations unies pour les réfugiés (UNHCR) « ces personnes traversent des frontières nationales afin de trouver la sécurité dans des pays voisins »⁸. Dans le cas où la décision de partir vient du migrant lui-même, il est certainement plus motivé à s'adapter à son nouveau pays d'accueil. On parle dans ce cas de motivation intrinsèque puisque « l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe » (Battandier, 2009 : np). À l'inverse, on parle de motivation extrinsèque lorsque la migration « est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu » (Ibid).

1.3. La politique migratoire en Suisse

Les causes des migrations vers la Suisse n'ont guère changé depuis la fin du XVII^{ème} : conditions de vie difficiles voire impossibles (conflit, famine, motifs économiques, sociaux). Jusqu'au XX^{ème} il ne fallait pas de papiers et beaucoup de migrants diplômés ont mis leur savoir à disposition du secteur industriel et technologique. A début du XX^{ème}, la Suisse est un des pays les plus riches (grâce à la main d'œuvre étrangère) et les milieux politiques proposent une naturalisation forcée. Au cours du XX^{ème} les deux guerres mondiales créent à la fois un afflux très important de demandeurs d'asile et donc une surpopulation ; et à la fois un besoin de main d'œuvre étrangère pour relancer la production industrielle et économique. Cette surpopulation a peu à peu disparu à partir des années 1970, et dans les années 1980 la libre circulation avec les pays de l'UE voit le jour. Une main d'œuvre toujours plus qualifiée (médecins, chercheurs) continue à s'installer. Les lignes directrices de la politique migratoire en Suisse, définies depuis 2013 au cours de la conférence des gouvernements cantonaux, reposent sur quatre piliers : le bien-être, la solidarité, la sécurité et l'intégration de tous. Pour mettre en œuvre ce dernier, les cantons encouragent « l'intégration des immigrés, avec des effets bénéfiques pour la cohésion sociale ».

⁸ <https://www.unhcr.org/fr/news/stories/2016/7/55e45d87c/point-vue-hcr-refugie-migrant-mot-juste.html>

1.4. La politique éducative en Suisse à l'égard des élèves étrangers

Toute forme de migration implique la présence d'enfants de migrants et leur prise en charge dans le système éducatif. Le système éducatif suisse est semblable au système scolaire français puisqu'il est gratuit et se compose d'un cycle d'enseignement élémentaire et primaire, d'un cycle d'enseignement secondaire obligatoire suivi de l'enseignement supérieur (facultatif). Cependant, la Suisse possède plusieurs langues nationales officielles et la langue d'enseignement est définie selon les régions linguistiques. L'apprentissage d'une seconde langue nationale en plus de l'anglais est par ailleurs dispensé au cours de la scolarité obligatoire.

L'organisation et les principes d'application du système scolaire sont définis par la Loi sur l'Organisation Scolaire (LOS) du 28.3.1984 (cf. annexe 14), qui constitue la loi de référence fédérale sur l'instruction publique. Ses articles dédiés spécifiquement à l'accueil et à la prise en charge des élèves étrangers dans le système scolaire suisse sont les suivants :

[...] Art.22. « Les élèves en provenance d'un autre canton ou de l'étranger sont, en principe, placés dans l'année scolaire correspondant à leur âge. Au besoin, ils bénéficient de mesures d'appui »

Art.32. « Les élèves qui ne peuvent suivre normalement l'enseignement sont placés dans des classes à pédagogie spéciale dotées de programmes particuliers, soit : a) les classes spéciales des écoles publiques b) les classes des établissements spécialisés pour enfants et adolescents, lesquelles font l'objet d'un arrêté de reconnaissance du Conseil d'Etat.»

Art.45. « La prise en charge d'enseignements particuliers dispensés à des élèves étrangers ».

Les terminologies employées en France et en Suisse diffèrent. Le tableau ci-dessous présente les 2 systèmes scolaires.

	France	Suisse	
Cycle élémentaire et primaire	École maternelle de 3 à 5 ans : PS, MS, GS Ecole primaire de 6 à 11 ans : CP à CM2	Système éducatif suisse obligatoire et pris en charge par les cantons	École enfantine de 4 à 5 ans : 1P, 2P Ecole primaire de 6 à 12 ans : 3P à 8P
École secondaire	Collège de 12 à 15 ans		Cycle d'orientation : de 12 à 15 ans
	Lycée de 15 à 18 ans	Cycle obligatoire uniquement dans le canton de GE	Post-obligatoire : de 15 à 19 ans
Instances chargées de l'enseignement	Éducation nationale		Département de l'Instruction Publique (DIP)

Figure 2 : Équivalences des niveaux scolaires français et suisse

2. Un public à besoins particuliers

Les élèves étrangers en milieu scolaire constituent une catégorie de migrants à laquelle nous allons nous intéresser plus spécifiquement ci-dessous.

2.1.Des personnes allophones

En sociolinguistique est allophone la personne qui, dans un territoire, a pour langue première une autre langue que celle du territoire sur lequel il se trouve. Les enfants et adultes nouvellement arrivés et/ou ne parlant pas la langue de la région ou du pays d'accueil sont donc des personnes allophones. D'un point de vue étymologique, le terme allophone est formé du terme grec *allos* signifiant « autre » et du terme *phone* signifiant « voix » ou « langue ». D'un point de vue sémantique, il renvoie au fait de parler une ou des autres langues. La définition du glossaire Canopé⁹ décrit un allophone comme « une personne dont la langue maternelle est différente de celle de la communauté dans laquelle elle vit ».

En milieu scolaire, est allophone un élève qui n'a pas comme langue d'origine celle utilisée et enseignée dans le système éducatif qu'il a intégré. En France ou en Suisse francophone, il s'agit donc de tout élève dont la ou les langues premières est/sont autre(s) que le français. Il peut s'agir d'un élève nouvellement arrivé dans un système scolaire francophone ou qui ne l'a connu antérieurement que partiellement. En Suisse, les élèves venant de cantons non francophones sont également considérés dans les textes comme allophones.

Dans une relation liant une personne francophone à une personne non francophone, chacune est en réalité allophone selon si l'on se situe d'un côté ou d'un autre. Toutefois, la relation est inégale puisque l'une des deux devra apprendre une nouvelle langue alors que l'autre restera légitimement allophone. On parle alors de situation de communication exolingue.

Dans un contexte scolaire, il est très important d'être attentif au vocable utilisé pour désigner ce public car il « va contribuer à changer le regard porté sur (eux) » (Galligani, 2010 : 69). Effectivement « immigrés, primo arrivants, étrangers, élèves de nationalités étrangères, élèves nouvellement arrivés » sont autant d'expressions pour désigner ces élèves, et Goï et Bruggeman (2013) disent bien que « la façon dont les élèves sont nommés et catégorisés a des effets sur la manière dont ceux-ci sont perçus par l'institution et ses acteurs mais aussi sur la manière dont eux se perçoivent »¹⁰. Le regard porté par autrui a en effet d'inévitables conséquences sur l'estime de soi et sur la représentation que l'on a de la communauté dans laquelle on cherche à s'intégrer. Il est donc nécessaire de ne pas négliger les effets des catégorisations basées sur l'origine, la nationalité, la classe sociale ou la méconnaissance de la langue scolaire. Il est aussi fondamental d'être conscient que ce statut est transitoire.

⁹ <https://magistere.education.fr/reseau-canope/>

¹⁰ Cours du CNED Elèves allophones et français langue de scolarisation, M2 DDL parcours FLES, p.19

2.2.Pluralité des identités

L'école en tant qu'établissement à visée éducative accueille des enfants dont les parcours de vies, les origines culturelles, sociales et langagières, le degré et l'accès à la scolarisation dans le pays d'origine font preuve de grandes diversités voire d'inégalités. Galligani (2010) explique que tous ces paramètres, propres à chaque individu, constituent des éléments de leur identité et « contribuent à la reconnaissance de leur qualité d'étranger au sein de l'espace scolaire » (np). Ces élèves aux identités linguistiques multiples peuvent se définir à travers leur langue d'origine, se construire une nouvelle identité et se sentir exister en tant qu'élève en apprenant la langue commune de l'école. Toutefois, il est important de prendre en considération les différents profils d'élèves :

- Les élèves ayant déjà un bagage scolaire et des connaissances à réactualiser (SA : scolarisés antérieurement) ; les élèves qui ont eu une scolarisation incomplète dans le pays d'origine (PSA : peu scolarisés antérieurement) ; les élèves qui n'ont jamais connu la scolarisation et qui, de surcroît, sont analphabètes (NSA : non scolarisés antérieurement) ;
- Les différences ou similitudes entre le système linguistique d'origine et la langue française (faciliteurs pour certains dans la transition d'une langue à une autre. Lorsque la langue d'origine utilise l'alphabet latin par exemple) ;
- L'exposition antérieure à la langue scolaire ou pas ;
- Le contexte social, culturel et familial (un passé traumatisant, une précarité, une culture éducative différente, etc) ;
- Les motivations, les formes d'apprentissage, les disciplines enseignées et les pratiques éducatives.

Pour ces élèves, l'immersion dans un nouveau système éducatif nécessite de s'adapter : organisation différente, nouveaux codes (règlement), nouvelles façons d'apprendre (explications, évaluations), nouveaux camarades, etc. Leur prise en charge induit donc de cerner autant que possible ces différents paramètres qui peuvent freiner les apprentissages.

2.3.Le plurilinguisme : un principe éducatif

La diversité des élèves accueillis et la multiplicité de leurs identités linguistiques font de l'école un milieu plurilingue et pluriculturel, mais celui-ci n'est pas toujours valorisé comme il pourrait l'être. Castellotti, Coste et Duverger (2008 : np) expliquent que des propositions visant à prendre en compte cette pluralité sont faites en faveur d'une cohésion sociale et d'une ouverture à l'Autre, à travers des démarches d'observation, de réflexion et de valorisation des expériences antérieures.

Certains enseignants proposent des approches d'éveil aux langues et des démarches d'intercompréhension entre des langues ; mais ceci ne dépend que de leur volonté et du contexte éducatif de l'établissement. Pourtant, il semblerait très riche d'avoir cette ouverture sur le plurilinguisme ; d'une part dans une démarche de partage, et d'autre part pour prendre conscience de la complexité et du défi que représente pour ces élèves la manipulation de plusieurs langues : la, voire les langue(s) d'origine et la langue de l'école ainsi que les langues étrangères qui y sont apprises. En effet, ces élèves doivent non seulement s'adapter à un nouvel environnement, mais aussi s'intégrer et se créer des modes de communication pour interagir et s'épanouir. Les multiples expériences linguistiques que rencontre l'élève allophone lui permettent de développer de nouvelles pratiques langagières, l'aidant à s'adapter aux situations et aux besoins de communication divers, ce qui fait de lui un locuteur plurilingue. En mutualisant ses connaissances linguistiques et communicationnelles, cet élève se constitue un répertoire verbal plurilingue et développe une compétence qui lui permet d'agir dans des circonstances diverses et variées. Ce répertoire verbal, « constitué de toutes les langues et variétés de langues qu'est capable d'utiliser un locuteur (en production et/ou en réception) » (Trimaille : 2019 : 19), est influencé par la diversité des expériences vécues. Il est par ailleurs instable et évolue en fonction des circonstances et des besoins communicationnels.

Dans le CECRL, la compétence plurilingue et pluriculturelle est définie comme :

[...] compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues (...) et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel Coste, Moore et Zarate (2001 : 129)

Les auteurs précisent qu'il s'agit « d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ». C'est donc une compétence unique et dynamique s'articulant autour des dimension affective, linguistique et communicative, dimension cognitive et de la gestion des interactions.

3. Les besoins des élèves allophones

Les besoins peuvent s'avérer être très différents d'une situation à l'autre puisque ces élèves sont indéniablement marqués et influencés par leurs expériences antérieures. Selon leurs profils (SA, PSA ou NSA), ils nécessiteront non seulement un accompagnement dans leur apprentissage de la langue scolaire, mais aussi pour certains une prise en charge psychologique et sanitaire.

3.1. Les besoins langagiers

En France comme en Suisse francophone, l'éducation s'accomplit grâce et par l'intermédiaire de la langue française, nécessaire pour suivre la scolarité et poursuivre des études supérieures, apprendre et transmettre des connaissances et interagir avec son milieu (scolaire et social). En participant à la vie scolaire et extra-scolaire, l'enfant se construit et développe par ailleurs une partie de son identité. Pour les élèves allophones, les besoins sont donc avant tout langagiers. Pour Chnane-Davin (2008 : 31) ces besoins sont des :

- [...] - besoins langagiers pour apprendre à utiliser la langue comme objet dans le cadre scolaire et extra-scolaire
- besoins langagiers disciplinaires pour entrer dans la langue de scolarisation, pour acquérir et construire des connaissances
- besoins langagiers socio-culturels pour comprendre le monde culturel et construire des ponts, en termes de culture anthropologique et de culture cultivée, entre la culture d'origine et la culture d'accueil.

Chnane-Davin (2008 : 31) utilise par ailleurs le terme d' « urgences langagières » en soulignant qu'il est question pour ces élèves de développer une compétence de communication ; c'est-à-dire de pouvoir s'exprimer, exprimer son incompréhension en vue de réussir scolairement. Cette idée est complétée par Verdelhan-Bourgade (2002 : 84) :

- [...] l'urgence, pour l'apprenant c'est d'assimiler le français qui va permettre de réussir à l'école. C'est peut-être de savoir exprimer très tôt son incompréhension, ce n'est pas d'apprendre à demander son chemin, comme en langue étrangère.

Pour ces élèves aux besoins particuliers, il est par conséquent nécessaire de mettre en place des actions spécifiques et d'adapter des séquences d'enseignement : « la méthodologie doit donc viser le développement d'une compétence de communication scolaire, destinée à permettre à l'apprenant de faire face à la nouveauté de la situation » (Ibid.). Mais l'élève ainsi que le professeur doivent aussi prendre en compte le besoin premier de l'apprenant qu'est la réussite scolaire. Comme le précise la circulaire française n° 2012-201 du 18 décembre 2012 (cf. annexe 15):

- [...] il s'agit, grâce à des situations pédagogiques diverses et adaptées, de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, indispensables à une scolarité réussie.

Un des objectifs des élèves allophones est donc « d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires afin de s'aligner sur leurs camarades natifs » (Chnane-Davin, 2008 : 32) pour réussir sans (trop de) difficulté. Il apparaît par conséquent que la maîtrise de la langue ne peut être dissociée de la réussite scolaire de l'élève et c'est pourquoi l'enseignement de la langue de scolarisation s'avère primordial.

Il va sans dire que selon la culture éducative des élèves, leurs profils linguistiques (langue d'origine plus ou moins proche de la langue scolaire) et leurs expériences scolaires antérieures, ils feront face à des difficultés diverses et plus ou moins marquées dans leurs apprentissages.

En contexte francophone on parle alors de l'enseignement/ apprentissage du FLsco.

3.2. Comment évaluer les besoins ?

Dès son arrivée à l'école, l'élève bénéficie d'une « évaluation qui met en évidence ses compétences en langue française (...), ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure (...), ses compétences dans différents domaines ainsi que ses centres d'intérêts » (Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012). Cette évaluation diagnostique est nécessaire voire déterminante pour les élèves allophones car elle apporte de précieux indices quant aux connaissances et compétences déjà acquises (niveau initial, linguistique et langagier). Dans un contexte scolaire, c'est un membre de l'équipe pédagogique ou l'enseignant de FLsco qui procède à cette identification et tente de faire des liens entre le fonctionnement de l'ancien système scolaire de l'élève et le nouveau. C'est ce que mentionne la note d'information de novembre 2020 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) consultable en annexe 16.

Cette évaluation s'opère à travers un test (test de niveau ou test de positionnement) qui « sert à orienter l'élève, par exemple dans une classe qui correspond à son niveau [...], ainsi qu'à l'informer de sa situation de manière à ce qu'il puisse prendre, en toute connaissance de cause, les décisions qui concernent son apprentissage » (Tagliante, 2001 :15). À la suite de cette démarche, l'enseignant peut par exemple anticiper certaines incompréhensions chez l'élève allophone en lui expliquant les coutumes et les habitudes propres à l'école dans laquelle il se trouve. De plus, en situant le niveau de connaissances de l'élève, l'enseignant peut lui proposer des tâches adaptées à son niveau scolaire. En tenant compte de ces éléments, on montre également à l'élève qu'on le considère pour ce qu'il est, sans jugement, ce qui a une grande importance pour l'estime de soi.

Mais la question de l'allophonie est-elle systématiquement prise en considération par les dispositifs didactiques et les pratiques d'enseignement en classe ? Et concrètement, qu'est-ce qui est proposé pour accueillir ces élèves ?

Chapitre 5. Accueil et dispositifs d'accueil en milieu scolaire

La question de l'accueil en milieu scolaire est d'ordre politique puisqu'elle répond à des besoins liés aux migrations. Mais elle est aussi d'ordre organisationnel, économique et conjoncturel puisqu'elle implique dans les écoles, une réflexion par rapport à la réorganisation des emplois du temps, la gestion des effectifs, l'agencement des salles de classe, la formation du personnel, etc. Cherqui et Peutot (2015 : np) expliquent en outre que les établissements ne doivent pas s'appuyer uniquement sur des « dispositifs externalisant l'aide » mais doivent être en mesure de s'adapter par rapport à l'orientation, les emplois du temps, l'évaluation et les modalités d'examens pour les élèves allophones. Il s'agit dans ce chapitre de présenter ce qui est proposé pour l'accueil de ces élèves et d'exposer l'évolution des prises en charge scolaires en faveur d'une inclusion de chacun.

1. L'accueil des élèves allophones

1.1. Par l'école

Que ce soit en Suisse ou en France, le contexte scolaire doit prendre en compte la question de l'inclusion des élèves d'origine étrangère tant ces derniers sont de plus en plus nombreux. L'école doit s'adapter à la population qui la fréquente et donc à sa multiculturalité. Comme mentionné, il est important de favoriser un « processus d'intégration qui permet l'adaptation de l'élève (allophone) à son nouvel environnement tout en sentant l'importance donnée à ce qu'il sait et ce qu'il est » (Perregaux, 1994 : 80). La qualité de l'accueil et du projet pédagogique pour ces élèves est une des conditions de leur réussite scolaire. Le premier accueil au sein d'une école ou d'un établissement est donc une étape importante qui engage la suite de la scolarité, à fortiori pour un élève qui découvre un nouveau pays, une nouvelle langue et de nouveaux codes scolaires. Cet accueil s'inscrit dans une responsabilité collective et une attention partagée par toute la communauté éducative (direction, agents administratifs, équipes d'enseignement et de vie scolaire, délégués d'élèves et parents) pour que l'élève bénéficie d'une place en tant que membre à part entière dans l'école ou dans l'établissement.

En pratique, et selon la note d'information de la DEPP, une fois admis dans une école et scolarisé par défaut dans une classe ordinaire (CLO) correspondant à son âge, l'élève de niveau primaire est soumis à un test de positionnement, puis affecté dans une CLO avec ou sans soutien. Des dispositifs spécifiques pour l'apprentissage de la langue de l'école existent dans certains établissements ; ils sont présentés au point 3.2.

L'accueil de l'élève et de sa famille peut se faire par des informations sur la scolarité dans l'établissement, à travers par exemple des documents papier ou audio en langue d'origine, comme nous pouvons en trouver sur le portail Eduscol (cf. exemple annexe 17). En pratique ces documents ne sont pas systématiquement fournis dans les écoles de France ou de Suisse. L'accueil passe aussi par une visite de l'école ou de l'établissement et par la présentation des personnes qui y travaillent. Les élèves de l'école peuvent également être partie prenante dans le processus d'accueil des élèves allophones lorsqu'ils sont informés en amont de l'arrivée de ces nouveaux élèves dans la classe, que la situation particulière de ces élèves leur est expliquée et qu'ils sont impliqués dans leur accueil et leur accompagnement. Cette attitude permet l'ouverture à l'autre, la coopération et la solidarité.

Afin d'accompagner ces élèves allophones et de leur proposer une éducation répondant à leurs besoins, des textes officiels (Circulaire française n° 2012-141 du 2-10-2012¹¹ et Loi scolaire suisse de 1984¹²) proposent un dispositif d'accueil, entre autres par l'intermédiaire de l'inclusion scolaire (notion développée au point 2.2. de ce chapitre).

1.2. Par l'enseignant de classe ordinaire

Dans le processus d'inclusion des élèves allophones, l'enseignant de CLO a un rôle important à jouer puisque c'est le premier enseignant qui entre en contact avec eux comme le précise la note d'information de la DEPP. Les premiers instants sont fondamentaux car c'est à ce moment que l'élève va entrer en communication avec ses nouveaux camarades, que les règles de vie vont lui être explicitées et qu'il va peu à peu « construire les repères indispensables à son adaptation » (Perregaux, 1994 : 80).

Les objectifs pour l'élève sont au départ le développement de l'autonomie et l'intégration au groupe classe. Pour cela, l'enseignant peut par exemple mettre en place un système de tutorat entre élèves. Cette phase est importante car les attitudes bienveillantes et les pratiques d'accueil des uns peuvent avoir un impact et un rôle décisif dans la socialisation des élèves accueillis. Par ailleurs, afin de « de donner à tous les moyens de progresser »¹³ au sein de la CLO, il est nécessaire de mettre en œuvre des pratiques didactiques fondées sur l'individualisation et la différenciation, pour les élèves allophones comme pour tout élève en difficulté. Ces pratiques sont explicitées au point 2 du chapitre 6.

¹¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

¹² <https://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/htm/41010.htm>

¹³ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301

1.3. La classe ordinaire et ses défis

Au sein de la CLO, les élèves et les enseignants sont amenés à se familiariser avec l'altérité et à progresser ensemble dans une direction commune. Selon le dictionnaire Robert, l'altérité est d'un point de vue didactique « le caractère de ce qui est autre ». Il s'agit donc de reconnaître l'autre dans sa différence. Effectivement, les personnes qui accueillent doivent respecter l'intégrité, les valeurs et la langue des personnes étrangères. Elles sont en outre tenues de respecter ces différences, autant dans la culture que dans les façons de penser. Réciproquement, il est demandé aux personnes étrangères de s'intégrer à un nouvel environnement, un nouveau système scolaire, une nouvelle population et de s'adapter à la culture et la langue du pays. Ainsi on peut lire dans la LOS de 1984 (art. 42) que :

- [...] 1. Le personnel enseignant exerce ses fonctions dans le respect des institutions du pays.
- 2. Il observe la neutralité de l'enseignement aux points de vue politique et religieux en s'abstenant de toute attitude partisane.
- 3. Il développe le sens de la responsabilité et de la solidarité des élèves.

Puis que :

- 1. Le personnel enseignant est tenu de traiter les élèves avec équité.
- 2. Il tient compte de la personnalité de chacun d'eux (art. 43)

En pratique, même si l'accueil et l'accompagnement des élèves allophones en CLO leur permet d'être en compagnie d'élèves francophones, ce n'est pas toujours simple à gérer pour les enseignants. D'une part pour les raisons susmentionnées, d'autre part parce qu'ils ne sont pas forcément formés et qu'ils ont parfois déjà des effectifs de classe importants ainsi que d'autres élèves à besoins spécifiques à accompagner.

2. De l'intégration à l'inclusion scolaire

2.1. En quoi l'école évolue-t-elle ?

Selon Gremion et Paratte (2009), il existe quatre modèles de scolarisation : l'insertion : être parmi les autres ; l'assimilation : faire comme les autres ; l'intégration : s'adapter ; l'inclusion : éliminer les obstacles et maximiser les facilitateurs environnementaux. À cette époque, on parle encore d'intégration mais cette notion va petit à petit faire place à celle de l'inclusion. En effet, pendant longtemps la question s'est posée de savoir s'il valait mieux scolariser les élèves allophones dans une classe d'accueil spécifique ou accueillir les enfants dans leur classe d'âge dès leur arrivée à l'école.

Cet accueil a fait l'objet de réflexions et on peut lire dans le rapport annuel des Inspections générales de 2009¹⁴ que : « dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible, indépendamment de leur langue maternelle, de leur culture ou de leurs capacités ». C'est pourquoi « les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves » (Ibid.). Avec l'intégration, c'est la personne présentant une différence (c'est-à-dire l'élève allophone) qui doit s'adapter ou se réadapter à la société et à son environnement par l'intermédiaire de structures spécialisées qui visent à rétablir ou à compenser ses fragilités et lacunes. Dans ce cas, l'environnement dans son ensemble ne change pas, et pour s'intégrer, la personne doit faire l'effort et la démarche de s'ajuster au système existant.

En France, c'est à la suite de comparaisons avec d'autres systèmes éducatifs européens que le terme d'intégration a été remplacé par celui d'inclusion. On peut lire sur le rapport annuel des Inspections générales de 2009 que :

[...] l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Dans cette optique, ce n'est plus l'élève ou le groupe d'élèves qui doit s'adapter à l'école et à l'enseignement disponibles, ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève, quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage.

L'inclusion cherche donc en priorité à transformer l'environnement et vise à lever les obstacles à l'accessibilité pour tous aux structures ordinaires d'enseignement. C'est dans cette perspective que les structures personnalisées accompagnent et soutiennent les personnes et les structures ordinaires, dans un souci de complémentarité. Les schémas ci-dessous¹⁵ représentent la différence entre l'inclusion et l'intégration.



Image 1 : L'intégration versus l'inclusion

¹⁴ Rapport annuel des inspections générales 2009, La documentation française, p. 18-19. Ne pas mettre les références en bas de page mais dans la biblio

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000483/0000.pdf>

¹⁵ http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10519639/fr/l-integration-a-des-limites-pas-l-ecole-inclusive

L'inclusion c'est donc « l'installation d'un (...) élève allophone au sein d'une classe ordinaire, dans laquelle il suivra, dans un premier temps, les cours les plus accessibles pour lui » (Trias, 2018 : np).

2.2.L'école inclusive

Dans les cahiers pédagogiques, Zay (2012 : np) cite que : « la notion d'éducation inclusive dépasse maintenant celle d' "intégration" pour développer le champ d'un idéal d'éducation qui concerne moins les enfants "à besoins spécifiques", "particuliers" ou "spéciaux" (...) que la réforme du système éducatif ». Effectivement, le système éducatif vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves en prenant en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers, y compris les besoins linguistiques. L'approche inclusive « cherche comment transformer les systèmes d'éducation et autres environnements d'apprentissage afin de répondre à la diversité des apprenants » (UNESCO). Ainsi et pour répondre à la pluralité des élèves, l'école se veut inclusive et tente de « tenir compte de la diversité des besoins des élèves et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage » (Ibid.). Les systèmes scolaires souhaitent pour chaque élève allophone prendre en compte l'individu dans sa globalité en tenant compte de son histoire, de son parcours et de ses compétences acquises antérieurement, compétences sur lesquelles chaque apprentissage pourra s'appuyer.

Afin d'uniformiser la scolarité et l'accueil de tous, des textes officiels (présentés ci-dessous) encadrent la prise en charge. On constate qu'en Suisse, la LOS de 1984 avait déjà cette perspective d'école inclusive. Cependant, ce texte n'est pas dédié uniquement à l'inclusion mais à l'instruction publique et à la prise en charge de tous les élèves en milieu scolaire. La circulaire de l'Éducation nationale de 2012 quant à elle se focalise sur l'inclusion scolaire et ses modalités. D'un côté comme de l'autre, on souligne donc la volonté d'inclusion immédiate en CLO ; alors qu'il n'y a pas si longtemps, les élèves à besoins éducatifs particuliers étaient exclusivement placés dans des classes spécialisées. Le processus de planification de programmes permet aujourd'hui une intégration de tous les élèves dans une CLO, et en pratique, l'école inclusive se caractérise par :

[...] la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'appivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres (Rousseau, 2010 : 10).

	Suisse	France
Textes	Loi sur l'Organisation scolaire (LOS) du 18/03/1984	Circulaire n° 2012-141 du 02/10/2012
		Abroge la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France
Pourquoi ce texte?	Art.6 « L'enseignement est organisé selon les dispositions de la présente loi et les principes de la coordination scolaire intercantonale »	« Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France »
Qu'est ce que l'école?	Art.10 « 1. Les écoles de la scolarité obligatoire dispensent l'instruction en favorisant notamment l'acquisition des connaissances nécessaires à l'intégration à la vie sociale et professionnelle. 2. Elles contribuent, en collaboration avec la famille, à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses facultés, de ses goûts et de son sens des responsabilités. 3.Elles atteignent ces buts par un enseignement progressif, adapté aux capacités des élèves ».	« Un endroit où chaque élève se construit et bénéficie de "pratiques éducatives inclusives" »
Inclusion et prise en charge en CLO	Art. 22 : « les élèves en provenance d'un autre canton ou de l'étranger sont, en principe, placés dans l'année scolaire correspondant à leur âge ».	« L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre ».
Scolarisation	<ul style="list-style-type: none"> Obligation d'inscription en CLO dès l'arrivée de l'élève allophone sur le territoire national (avec un écart de 1 à 2 ans en référence au niveau de classe concerné). Cet élève doit avoir le même nombre d'heures total d'enseignement que tous les élèves de sa CLO. 	
Soutien	Art.22 : « au besoin, ils bénéficient de mesures d'appui ».	« Même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers ».

Figure 3 : Tableau comparatif des textes officiels français et suisse

L'école inclusive se donne la mission d'assurer le développement du potentiel de chacun de ses élèves, comprenant le potentiel scolaire, mais également toutes les formes d'expression de l'intellect. C'est pourquoi l'inclusion passe par la socialisation et par l'apprentissage du français (langue du pays ou de la région d'accueil) comme langue seconde (L2).

2.3.L'hétérogénéité en classe

L'hétérogénéité grandissante dans les classes doit être considérée comme une composante fondamentale, car les élèves de n'importe quelle classe présenteront toujours des compétences variées et des origines diversifiées plus ou moins proches de la culture et du fonctionnement de l'école. Dans cette optique et puisque l'école du XXI^{ème} siècle évolue, Meirieu dit qu'il faut tendre vers « une école où les différences ne [représentent] pas des occasions de discriminations, mais un moyen pour construire de vraies solidarités » (Merieu, 2014 cité par Zakhartchouk, 2014 : 7). À l'école, chaque élève appartient à un groupe classe, et comme le dit Zakhartchouk (2014 : 21) :

[...] si l'on souhaite privilégier l'équité, c'est-à-dire réduire les écarts entre élèves sans pour autant affecter fortement le niveau moyen, alors le meilleur compromis pour tous les élèves est un groupe classe hétérogène car il permet aux élèves en difficulté de mieux progresser sans que les élèves les plus avancés soient réellement pénalisés.

En essayant de donner sa place à chacun avec bienveillance, on met l'élève dans une situation de confiance qui, en principe, devrait l'inciter à se développer tant au niveau de ses apprentissages scolaires qu'au niveau relationnel.

3. Quels sont les moyens pour inclure ?

Pour ces enfants à besoins spécifiques, il est important de mettre en place des mesures d'accueil et d'apprentissage afin de leur permettre de suivre le plus rapidement possible le cursus scolaire ordinaire. En effet, les implicites scolaires et la langue de scolarisation peuvent être des obstacles à la construction des apprentissages pour beaucoup d'élèves. Les dispositifs existants sont des réponses proposées pour des élèves chez lesquels on identifie des besoins spécifiques, temporaires et linguistiques.

3.1.L'apprentissage de la langue

L'inclusion se fait par l'apprentissage de la langue scolaire (dans notre contexte, le français). L'enjeu majeur est en effet celui de l'apprentissage de la langue française comme langue de communication courante et comme langue de scolarisation ; ce qui rejoint les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹⁶ (qui identifie les connaissances et les compétences indispensables devant être acquises à la fin de la scolarité obligatoire). Ces élèves ne sont pas, à priori, en difficulté d'apprentissage. Leur objectif premier est « de comprendre [les propos de (...) (leur) interlocuteur] et de se faire comprendre » (Frisa, 2014 : 33) afin d'assurer « une entrée dans les apprentissages » (Guyon, 2009 : np).

Malgré des propositions telles que le soutien pédagogique et les dispositifs existants au sein des écoles pour favoriser cet apprentissage, la barrière de la langue reste parfois difficile à franchir et nécessite un investissement important de la part de la personne migrante. Par ailleurs, « il semble difficile d'apprendre une langue si on ne l'entend pas et si on n'est pas en contact avec des locuteurs » (Frisa, 2014 : 33).

3.1.1. Les statuts: Langue première, langue seconde et langue étrangère

Les situations d'enseignement/ apprentissage d'une langue lui confèrent des statuts différents puisqu'en effet. Qu'elle soit acquise ou apprise, la langue ne présente pas les mêmes fonctions.

¹⁶ <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

La langue maternelle ou langue première

Selon Guerin (2014 : 147-167) l'expression « langue maternelle » (désormais LM) sert à distinguer la langue dans laquelle les individus sont, à priori, socialisés, par opposition aux langues qui peuvent être apprises secondairement. D'un point de vue étymologique, la LM est celle parlée par la mère ou par l'environnement parental immédiat. Selon Dabène (1994), la LM est la langue qui est la première dans l'ordre de l'acquisition puisqu'elle se fait au moment le plus proche de la naissance. Elle bénéficie de ce fait de la plasticité maximale des organes sensori-moteurs (qui associent à la fois les fonctions sensorielles et la motricité). Le mode d'acquisition d'une LM est donc naturel et ne nécessite qu'une réflexion minimale voire nulle de la part du locuteur. La LM ou langue première (L1) est une marque de l'identité personnelle de l'individu, « acquise (...) au moment du développement de sa capacité de langage » Cuq (2009 : 152).

Langue étrangère et langue seconde

Toute langue représentant un savoir encore ignoré est pour un individu une langue qui lui est intrinsèquement étrangère. Lorsqu'elle est apprise, elle peut être l'objet de comparaisons ou d'oppositions par rapport à la langue maternelle ; mais elle est aussi un lien « d'appartenance à une nouvelle communauté et à une culture différente » (Girardin, 1997 : 143). Une langue étrangère (désormais LE) pour un individu est de fait une LM pour un autre groupe d'individus ; et selon le contexte linguistique dans lequel une langue autre que la LM est apprise, on parle de LE.

Lorsque l'on parle de L2, on évoque une langue autre que la L1, qui jouit « d'un statut officiel sur le territoire où elle est apprise, ce qui n'est pas le cas pour une langue étrangère » (Simard, 2010 : 16). Cependant, les distinctions faites entre LE et L2 ne sont pas toujours homogènes. On peut lire par exemple que pour Dabène (1994), « la première langue qu'apprend un enfant est sa langue maternelle et toute autre apprise par la suite est une langue seconde ». Quant à Verdhellan (2009), elle explicite qu' :

[...] on parle de langue seconde lorsqu'une langue, apprise comme langue non maternelle, a un statut et une pratique dans le pays : pour la France le français est la langue officielle, celle des institutions, des médias, de la communication courante, et celle de l'école. C'est une langue seconde pour tous les étrangers venant s'établir en France, même si c'est la troisième ou quatrième langue qu'ils parlent réellement.

3.1.2. La langue de scolarisation

Dans un contexte scolaire, la L2 a une fonction de scolarisation puisque de son apprentissage et de sa maîtrise dépend en grande partie la réussite scolaire.

On parle alors de langue de scolarisation puisque c'est celle que l'élève « doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire » (Cuq, 2009 : 149).

L'apprentissage du FLsco a pour objectif de permettre à l'élève d'accéder progressivement à une autonomie dans le contexte scolaire (c'est un outil qui sert dans toutes les disciplines) et de favoriser son intégration dans son milieu environnant. C'est pourquoi Vigner (1992) dit que le FLsco est une « langue enseignée et apprise pour apprendre d'autres matières qu'elle-même et présente dans l'environnement de l'élève » (np). De manière générale et à l'école en particulier, la langue est donc un instrument qui permet la construction de connaissances et de représentations du monde potentiellement différentes de celles déjà acquises. Le Conseil de l'Europe écrit que la langue est :

[...] un préalable indispensable au développement personnel et à la formation de l'individu ainsi qu'à l'apprentissage dans le cadre de l'éducation formelle et de la vie professionnelle. Dans toutes les matières étudiées à l'école, les connaissances s'échangent dans et à travers une langue. Dans le cadre des processus d'apprentissage, les élèves et les enseignants parlent, lisent et écrivent et, dans la plupart des matières, les élèves doivent maîtriser la langue pour démontrer leurs acquis. Dans tous les domaines de la société, connaissance de la langue et connaissance du monde vont de pair (2009 : np).

Ainsi, le FLsco permet à l'élève allophone d'apprendre à comprendre ce qui se passe à l'école et en dehors, mais aussi très vite d'apprendre à lire et écrire pour satisfaire aux exigences scolaires (les évaluations par exemple). L'enseignement du FLsco présente un véritable enjeu puisqu'il faut, comme l'explique Verdelhan-Bourgade (2002), considérer sa fonction communicative (fonctions langagières), sa fonction méthodologique (apprendre à devenir élève de façon verbale et non verbale), et sa fonction de socialisation (interactions formelles et informelles). Enfin, contrairement à l'enseignement d'une LE qui se fait en général sur des périodes courtes et discontinues, l'enseignement du FLsco se démarque par le poids institutionnel, l'inscription dans le temps et le mode de pensée. Pour un apprenant de FLsco, Verdelhan-Bourgade (2002 : 140) dit que « l'apprentissage doit donc être rapide et efficace » ; puis elle ajoute qu' « il faut (...) pour pouvoir suivre les cours, non seulement apprendre les mots du vocabulaire scientifique, mais comprendre les notions, construire les concepts, donc intégrer un mode de raisonnement et d'approche (...) qui peut être radicalement nouveau pour lui ».

L'un des objectifs prioritaires du FLsco est donc d'amener les élèves allophones à comprendre le discours pédagogique auquel ils sont confrontés et sans la maîtrise duquel ils ne pourront savoir ce qu'il leur est demandé de faire. L'enjeu de l'apprentissage du FLsco est ainsi très différent de celui du Français Langue Étrangère (FLE). Il peut se faire notamment au sein de dispositifs spécifiques.

3.1.3. Le statut évolutif de la langue

Dans toutes ces situations, le français est une langue de transmissions de savoirs, de communication sociale et d'inclusion. Comme mentionné précédemment, « le statut de l'élève migrant allophone varie rapidement au cours de la première année de son arrivée à l'école » (Frisa, 2014 : 21). L'élève est d'abord non francophone, puis il devient très vite « un élève apprenant une langue qui lui est étrangère » (Ibid : 21). Cependant, comme l'explique Cuq (2009 : 109), l'utilisation de cette langue apprise se restreint bien souvent à la vie scolaire, puisque c'est d'une part la priorité, et d'autre part le seul endroit où la pratiquer : « les élèves doivent en effet accéder dans un délai très court à un niveau de compétence qui leur permette de suivre un certain nombre d'apprentissages dispensés en français, sans pouvoir toujours bénéficier des ressources d'un usage extrascolaire de la langue ». Bien souvent la L1 reste la langue de locution dans les situations de la vie privée (langue familiale) et chaque langue représente un outil de communication distinct : « chaque langue est non seulement associée à un espace bien différent, mais aussi à un espace où les échanges langagiers sont de nature différente » Hélot (2007 : 42). C'est pourquoi il est important que la langue scolaire soit apprise et développée dans le cadre de l'école afin que l'élève puisse passer du statut d'allophone à celui de locuteur francophone.

3.2. Les dispositifs d'accueil : UPE2A et classes d'accueil

3.2.1. Missions

Il n'y a pas de modèle unique d'inclusion. Elle peut être modulée, différée, progressive et elle est continuellement ajustée. Dans cette optique, les programmes scolaires envisagent l'immersion des élèves allophones dans les CLO en prévoyant parallèlement des dispositifs d'appui. Cherqui et Peutot (2015: 49)¹⁷ parlent d'un accompagnement spécifique qui est «une combinaison de dispositifs dans lesquels les équipes peuvent puiser pour construire un parcours personnalisé d'élèves, parfois en complément, parfois en substitution de l'enseignement ordinaire».

L'enseignement proposé dans les Unités d'Accueil Pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés (UPE2A) en France et dans les Classes d'Accueil en Suisse (CLA) a pour objectif de correspondre aux besoins linguistiques de chaque élève.

¹⁷ Cours du CNED Elèves allophones et français langue de scolarisation, M2 DDL parcours FLES

Le tableau ci-dessous présente ce qui est proposé en France et en Suisse pour l'enseignement/ apprentissage du français langue de scolarisation au sein des dispositifs.

	Suisse	France
Textes	Loi sur l'Organisation scolaire (LOS) du 18/03/1984	Circulaire n° 2012-141 du 02/10/2012
Dispositif	Classe d'accueil (CLA)	Unité d'accueil Pour élèves Allophones nouvellement arrivés (UPE2A)
Langue de scolarisation		« L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A ». « Doit être acquise le plus rapidement possible ». « Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours »
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignement/ apprentissage du français est envisagé comme un outil servant à apprendre les disciplines non linguistiques (désormais DNL) • L'alternance est prévue entre une prise en charge en CLO et une prise en charge focalisée sur l'apprentissage de la langue au sein du dispositif prévu pour cela ; ceci permettant à l'élève d'alterner ses apprentissages et de suivre le programme dans toutes les disciplines. 	
Nombre d'heures (cf.point 1.4.)	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves de 1P, 2P et 3P ne fréquentent pas la CLA, ils intègrent à plein temps la CLO • De 4P à la 8P les élèves fréquentent la CLO plein temps la 1ère semaine puis intègrent la CLA à mi-temps • Certains élèves du secondaire peuvent aller en CLA à temps plein si nécessaire ; la moyenne est d'environ 2 ans. 	Les élèves du primaire en bénéficient 9h/semaine, ceux du secondaire 12h
Intégration	L'intégration à plein temps dans une CLO doit se faire le plus rapidement possible, dès lors que le niveau de français (oral et écrit) le permet.	
	L'intégration en CLO est prévue au bout de 12 mois maximum.	
Partenariat/ collaboration	<ul style="list-style-type: none"> • « L'enseignant de classe d'accueil travaille 1,5 semaine par année dans la classe ordinaire » • « L'enseignant de classe ordinaire est encouragé à visiter la classe d'accueil pour y observer l'enseignement du français langue de scolarisation » 	<ul style="list-style-type: none"> • « L'ensemble de l'équipe enseignante est impliqué » • « Organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire »

Figure 4 : Tableau comparatif des systèmes français et suisse

Les UPE2A et CLA sont des dispositifs d'aide, d'accompagnement, de remédiation et d'apprentissage en langue qui sécurisent et facilitent l'inclusion de l'élève dans le cursus ordinaire. Ils ont l'intérêt de proposer aux élèves un enseignement qui vise en priorité l'apprentissage des bases de la langue française, et notamment celles liées au contexte scolaire, en se focalisant initialement beaucoup sur l'oral, mais petit à petit en y associant l'entrée dans l'écrit. Parallèlement à l'apprentissage purement linguistique, un processus d'acculturation est mis en place pour accompagner l'élève à s'adapter à un autre fonctionnement de l'école, à la culture, aux habitudes et aux coutumes du pays d'accueil. Cette étape est fondamentale pour l'avenir et le bien-être des élèves, c'est pourquoi il convient de mettre tout en œuvre pour les accompagner au mieux dans ce processus. La CLA / UPE2A peut jouer ce rôle en proposant un lieu (sans barrière langagière) qui aide l'élève à entamer ce processus d'adaptation et d'intégration.

Chaque élève est accueilli quelle que soit sa langue d'origine et son parcours langagier antérieur. Tous les élèves allophones ne bénéficient cependant malheureusement pas de ces dispositifs. On peut lire entre autres sur la note d'information de la DEPP (annexe 16) que « 9 enfants sur 10 bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique ».

3.2.2. *Un travail collaboratif*

Il revient à l'ensemble des professeurs, ceux des dispositifs pédagogiques et ceux des CLO, de réfléchir et de travailler ensemble pour identifier et mettre en place les modes d'apprentissage les plus favorables à l'ensemble de leurs élèves (ressources et appuis) et pour assurer une cohérence dans leur prise en charge. Cette collaboration est d'autant plus importante qu'elle permet de saisir les processus d'apprentissage, d'équilibrer et d'adapter les contenus d'enseignement et d'accompagner la progression et le projet de chaque élève. La procédure suisse P-DGEP-02-03 de 2014¹⁸ détaille les formes de cette collaboration qui doit inclure des « échanges d'informations, d'évaluations conjointes (bulletin scolaire, entretiens avec les familles...) et de rencontres mutuelles » (2014 : 4). En France, la circulaire de 2012 dit que « l'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur d'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliqué ». Tout est donc mis en œuvre pour assurer le partage des responsabilités et définir le statut de chaque enseignant. Cherqui et Peutot (2015) écrivent :

[...] dans la perspective de l'école inclusive, l'enseignant de FLS est un maillon, mais c'est l'école en tant que structure qui doit prendre la responsabilité des procédures d'accueil et de l'inclusion de l'élève: l'enseignant de FLS devient l'aide, l'accompagnateur, le responsable de module, mais l'élève est pris en charge par l'administration de l'établissement et le professeur principal de la classe (e-book: section 5).

L'inclusion nécessite par conséquent de concevoir une pédagogie appropriée tant au sein des cours ordinaires que lors des cours de langue proposés dans les dispositifs spécifiques. On peut lire dans ce sens que :

[...] l'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève. Cela implique, bien entendu, la mise en place d'une différenciation, d'adaptations et de modifications raisonnables qu'il convient de justifier (Tremblay, 2012 : np).

¹⁸ https://edu.ge.ch/ep/sites/default/files/atoms/files/p-dgeo-ep-02-03_accueil_des_eleves_allophones_primo-arrivants_1.pdf

Cependant, malgré l'existence de ces dispositifs de soutien visant l'acquisition d'une autonomie linguistique des élèves allophones, on peut constater des retards scolaires qui se creusent, une marginalisation aux yeux des autres élèves ou encore une crainte des allophones d'aller dans les CLO. Il s'agit donc de trouver le juste équilibre pour réduire l'effet de stigmatisation et limiter l'hétérogénéité, en gardant à l'esprit que « l'objectif est d'abandonner progressivement les adaptations pour que l'élève puisse poursuivre sa scolarité de la même manière qu'un élève francophone natif » (portail Eduscol). L'inclusion scolaire n'est donc pas une évidence. C'est « un nouveau défi, qui demande la clarification de nos moyens d'action en vue de transformer les écoles et de changer les regards sur les différences. En d'autres termes, elle est une construction, un processus, et n'est pas donnée a priori » (Plaisance, 2012 : 46).

Chapitre 6. Enseignement et apprentissage du français

1. *L'enseignement/ apprentissage de la langue scolaire*

L'apprentissage est défini par Frisa (Cuq : 2003 cité par Frisa 2015: 32) comme un processus « artificiel, explicite, conscient et qui impliquerait une focalisation sur la forme ». C'est pourquoi dans notre cas, l'élève a besoin qu'on lui propose une méthode précise.

En didactique des langues, la préoccupation pour les élèves allophones revient dans le questionnement des enseignants, aussi bien dans le choix des objets d'enseignement que dans les démarches à proposer pour favoriser l'intégration d'enfants d'origine étrangère dans l'école. Pour ces raisons, il est important de considérer l'élève dans sa globalité « en tant qu'acteur social, qu'individu plurilingue, qu'apprenant de LE/LS, qu'émigré/immigré, qu'élève singulier ayant un passé scolaire » (Peutot, 2010 : np).

1.1.La posture enseignante

L'enseignant, chef d'orchestre, joue un rôle de pédagogue, de linguiste, de coordinateur, de conseiller. C'est parfois même un technicien lorsqu'il travaille avec des outils numériques. Il a aussi un rôle de coach en encourageant ses apprenants à être autonomes, à développer des stratégies, à être responsables de leurs apprentissages et à s'auto-évaluer. Pour mener à bien sa mission, l'enseignant doit tenir compte de l'âge des apprenants, de leurs personnalités, de leurs niveaux scolaires, de leurs connaissances acquises ou non dans la LE, de leurs objectifs d'apprentissage, de leur motivation, de leur culture éducative, etc.

Dans un temps didactique, l'enseignant organise ses dispositifs (supports, activités, matériels) dans un ordre qui lui permet d'aboutir à ses objectifs d'enseignement avec ses apprenants. Il « doit appuyer l'étude de la langue sur des situations concrètes qui permettent à l'élève allophone de découvrir les grands principes lexicaux et syntaxiques » (portail Eduscol). Il peut le faire en exploitant des supports visuels et écrits, et en participant à des moments de consolidation et de systématisation des acquis. C'est pour cela qu'il doit réfléchir à la construction de ses séquences et de ses séances en valorisant une approche communicative et actionnelle : il doit s'interroger sur les pré-requis culturels et disciplinaires nécessaires aux élèves pour qu'ils puissent entrer dans les activités proposées. En proposant une approche communicative, l'enseignant permet à l'élève de s'impliquer dans les échanges au sein de la classe et la langue est ainsi un outil de communication et d'interaction sociale.

Cuq (2003 : np) explique dans ce sens que la langue est un savoir procédural qui s'acquiert en agissant ; c'est-à-dire que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ». Il explique qu'il est intéressant pour cela de travailler des activités de production ou de compréhension qui ressemblent le plus possible à la réalité. Toute situation dite authentique est donc favorisée et l'élève est invité à agir dans une dynamique de groupe ou de binôme. Soucieux de ses élèves, de leurs attentes et de leurs besoins, l'enseignant construit un programme et envisage une progression.

1.2.Acquérir des compétences de communication

Des situations de communication adaptées à l'âge, aux capacités cognitives et aux intérêts des élèves contribuent à la construction de connaissances langagières, permettant d'évoluer selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans les cinq activités langagières. On parle de capacités de production (écrite et orale) de réception (écrite et orale) et d'interaction.

Au cours du processus d'apprentissage d'une langue (LE ou L2), l'élève acquiert des compétences sociolinguistiques et pragmatiques, des compétences linguistiques et des connaissances relatives à la scolarité, aux modes de vie et à la culture française. C'est l'exposition régulière à la langue française qui favorise les progrès ; son utilisation en contexte et dans les disciplines donne du sens aux acquisitions. Indissociable de l'apprentissage de la langue, l'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences, développe de la curiosité et de l'envie de communiquer. La richesse des contacts humains, la socialisation, les ressources offertes par le numérique, l'exploitation de documents audiovisuels contribuent à découvrir des espaces de plus en plus larges et à développer le sens du relatif, l'esprit critique, l'altérité de tous. En premier lieu, un élève s'imprègne de la langue en situation d'écoute ; c'est pourquoi la compréhension orale constitue le point de départ vers la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

L'apprentissage du français peut s'appuyer sur les connaissances et compétences déjà mises en œuvre en L1, en langue de précédente scolarisation ou dans d'autres langues n'ayant pas fait l'objet d'un apprentissage formel. En adoptant une approche plurielle, c'est-à-dire en s'appuyant sur les connaissances et compétences antérieures, en faisant des liens entre des systèmes linguistiques et/ou des transferts et des comparaisons, l'enseignant peut valoriser les élèves et mieux comprendre les erreurs ou les incompréhensions.

Un bel exemple d'approche plurielle est donné dans la vidéo d'Auger « Comparons nos langues »¹⁹. Elle présente une démarche d'apprentissage basée sur la comparaison des langues qui se côtoient au sein d'une classe d'accueil, et met en exergue la ressource que constitue l'utilisation des compétences langagières et des expériences antérieures des élèves pour l'enseignement/ apprentissage de la langue de l'école et du pays d'accueil. Elle explique que « tout apprentissage des langues repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers préexistants et la langue à apprendre » (Auger, 2004). Le principe général est pour chaque élève de s'appuyer sur sa L1 et de proposer puis d'analyser avec le soutien de l'enseignant et des autres élèves, des différences et des ressemblances avec la langue française et/ ou les autres langues en contact dans la classe. Cette démarche, à la fois valorisante et constructive, présente une ouverture interculturelle très intéressante pour les enseignants.

Pour élaborer son programme, l'enseignant dispose notamment d'un référentiel des savoirs et des savoir-faire proposés par le CECRL. Ce référentiel énonce des descripteurs linguistiques et pragmatiques et fixe des objectifs d'apprentissage. Des supports tels que le référentiel de compétences pour les élèves allophones élaboré par le CASNAV de Créteil (cf.annexe 18), le référentiel des apprentissages pour l'UPE2A (cf.annexe 19), le référentiel de compétences langagières construites en Français Langue Seconde (FLS) élaboré par le CASNAV de Rennes (cf.annexe 20) ou encore le document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés élaboré par le ministère de l'Éducation nationale (cf.annexe 21) peuvent être des ressources très intéressantes permettant de cibler précisément les besoins.

1.3. Les démarches

Un des points complexes dans l'enseignement/ apprentissage est le mélange simultané des actions à l'oral et à l'écrit au sein de la classe. Très souvent, l'enseignant parle et questionne en même temps ; il demande de sélectionner des informations dans un document et de copier ou de prendre des notes. Écouter, lire et écrire, sont des activités régulièrement mises à l'œuvre simultanément en classe. Afin que les élèves parviennent à traiter ces informations, les enseignants vont les aider à développer leur « compétence oralographique » Bouchard (2008) en croisant des activités orales et écrites (consignes écrites pour une activité orale / consignes orales pour une activité écrite). Ces situations demandent un gros effort pour les élèves qui doivent sans cesse s'habituer et s'adapter.

¹⁹ <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293>

L'enseignant doit aussi être souple et anticiper pour réussir à tenir compte à la fois de la classe comme groupe à fédérer et en même temps aux besoins spécifiques de chacun des élèves puisque leurs profils et leurs niveaux scolaires peuvent être variés. En effet, « les enseignants ont à prendre conscience de la non universalité de la langue française, de la culture française et de l'école française (...) (soit par) une attitude de curiosité et d'ouverture d'esprit (...) (soit par) une confrontation brutale à la différence » (portail Éduscol).

Il semble donc important que l'enseignant s'interroge sur ses propres pratiques, ses modalités d'enseignement et l'organisation de ses séances de cours. C'est un équilibre subtil à trouver « dans la décentration par rapport à sa culture professionnelle et dans l'interrogation des évidences, qui favoriseront un questionnement sur ses pratiques » (portail Eduscol).

Enfin, les recommandations des instances éducatives internationales encouragent l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (désormais TIC) pour tous. Cherqui et Peutot (2015 : 113) expliquent dans cette perspective que « les outils numériques facilitent aussi la personnalisation » dans les apprentissages. Ces outils (smartphones, tablettes, ordinateurs, TBI) sont de plus en plus facilement accessibles. Ils donnent accès à des supports audios et vidéos (pour des activités de compréhension orale : CO), à des supports écrits (articles, forums) pour travailler la compréhension écrite (CE), au dictaphone pour travailler la production orale (PO,) etc. Avec les outils, l'élève peut aussi effectuer des recherches, s'entraîner, s'écouter. Le numérique permet également de sortir de la classe pour s'ouvrir sur le monde et sur la culture. C'est donc une ressource particulièrement intéressante en classe de langue qui permet d'anticiper, d'accompagner, de consolider et de compléter un cours. Les TIC sont aussi source d'échanges et de créativité. Enfin, le rôle de l'enseignant se complexifie lorsqu'il prend en considération la diversité des profils (NSA, SA ou PSA) et des besoins de chacun de ses élèves; ce qui implique un besoin voire une nécessité d'offrir aux élèves une formation différenciée.

2. La différenciation

Au sein de l'école, les différences liées aux caractéristiques individuelles peuvent rapidement se transformer en inégalités et jouer un rôle sur les capacités scolaires des élèves. Cette hétérogénéité en classe a depuis des années eu des conséquences sur les pratiques éducatives. Mais ce n'est qu'à partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle qu'une réflexion est réellement engagée du fait de l'évolution du système scolaire.

2.1. Qu'est-ce que la différenciation ?

David (2013) explique que la différenciation pédagogique est née d'un désir de remettre en question un mode de transmission du savoir et de tenir compte des différences de chacun. Elle a pour but de « donner à tous des chances d'apprendre, quelles que soient son origine sociale et ses ressources culturelles » (Perrenoud, 1997 : 28). L'autorité absolue de l'enseignant est remise en cause pour laisser place à une organisation de travail et des dispositifs qui placent chaque individu dans une situation qui lui est la plus bénéfique. En 1970, Legrand définit la pédagogie différenciée comme « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » (np) c'est pourquoi chaque élève doit être « confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 1997 : 28). Pour cela, il est important de prendre en compte les spécificités de chacun, décrites ci-dessous par Przesmycki (1990 : 10-11) :

- Différence de niveaux (différences cognitives dans le degré d'acquisition des connaissances, dans les processus mentaux et dans les stratégies d'apprentissage) ;
 - De profils d'apprentissage, de milieux socio-culturel (codes de langage, type de socialisation, richesses et spécificités culturelles) ;
 - De profils psychologiques (volonté, motivation liée au vécu, curiosité, attention, rythme).
- En tenant compte de ces paramètres, « les enseignants prennent les différences à la fois comme de l'hétérogénéité qu'ils cherchent à réduire ou comme de la diversité à cultiver et valoriser » (David, 2018 : 33).

La différenciation constitue, pour Forget (2013), une façon d'enseigner qui propose des interventions différentes en vue d'assurer l'équité entre les élèves. C'est une méthode « prenant en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève et les ressources du maître » (Meirieu, 2000 : np). C'est par ailleurs « avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité » (Meirieu, 2020 : np). Par pédagogie différenciée, on peut donc entendre « toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre élèves » (Kahn, 2010 : np), ceci incluant l'exploitation de situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées.

2.2. Différencier ou individualiser ?

La différenciation s'adresse soit à des élèves de niveaux scolaires et d'âges différents soit à des élèves de même niveau scolaire mais dont les niveaux de compétences sont différents. Le défi de l'enseignant consiste donc à conserver un esprit de classe tout en s'intéressant à chaque individu qui la compose.

C'est ce qu'explique Meirieu lorsqu'il écrit que « différencier c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité (...) c'est se laisser interpellé par l'apprenant, par l'élève concret, déroutant et irritant, mettant parfois en échec nos meilleures intentions » (np). C'est donc en créant une relation avec chacun de ses élèves que l'enseignant peut proposer un enseignement individualisé et personnalisé. Concrètement, la différenciation « se produit quand les élèves individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes » (David, 2018 : 33). Pour cela, l'enseignant peut articuler le travail individuel, en petits ou en grands groupes, tenir compte du rythme de chacun, adapter le temps didactique, etc. Il peut également adapter les contenus, les objectifs, les supports, les évaluations et l'espace. Il tient ainsi compte de l'hétérogénéité des élèves ; c'est-à-dire de leurs différences cognitives, socioculturelles et psychologiques. Les élèves peuvent ainsi travailler dans « un cadre souple (...) selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective » (Przemyski, 2016 : np). L'approche de la différenciation incite par conséquent à la didactisation de documents oraux et écrits pour une adaptation aux niveaux multiples et pour encourager la progression et la dynamique de groupe. Cela peut se faire à partir de supports variés pour un groupe d'élèves de niveaux différents, comme à partir de supports identiques pour un groupe d'élève de niveau hétérogène. Dans les CLA/ UPE2A, les enseignants sont invités à mettre en œuvre une pédagogie différenciée afin d'aider chaque élève à progresser selon son niveau en français, son parcours scolaire antérieur et son profil. La pédagogie différenciée est donc une composante de l'inclusion, « c'est [...] lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau [scolaire] monte » (Perrenoud, 1997 : 9). En différenciant, l'enseignant tente de réduire les écarts entre les élèves sans pour autant baisser le niveau scolaire de la classe ; ce qui vise en outre la progression de tous et contribue à « lutter contre l'échec scolaire, en alliant transmission des savoirs au développement de chacun » (Przemesmycki, 2004 : 11). Lorsque la différenciation est plus complexe à mettre en place, l'individualisation est envisagée comme une alternative qui permet à chacun de progresser selon son niveau, ses besoins et son rythme. Dans ce cas, l'enseignant élabore un programme spécifique et motive chacun pour un travail en autonomie, tout en circulant dans la classe. Ainsi, tout en incluant chaque élève, l'individualisation n'induit pas une approche individuelle mais une manière d'accompagner l'élève au sein du collectif. Pour cela on peut proposer par exemple du soutien lors de cours individuels, un tutorat entre élèves ou un programme d'exercices individualisés et personnalisés.

Chapitre 7. Évaluer

Par des vérifications régulières, adaptées aux apprenants, l'enseignant peut mesurer la progression dans les différentes capacités langagières de ses élèves. Il fera pour cela appel à des méthodes d'évaluation.

On peut relever une évolution sur ce point puisqu'avant la circulaire de 2012 les acquisitions des élèves devaient être évaluées à leur arrivée à l'école et en fin de prise en charge dans la CLA. Dans la circulaire de 2012, il est précisé que « le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans une classe ordinaire est apprécié régulièrement, sans attendre la fin de l'année scolaire ». L'évaluation de l'élève doit donc se faire tout au long de l'année, avec une prise en compte de sa marge de progrès.

1. La progression

Il est important d'encourager les élèves à essayer, se tromper, recommencer, persévérer afin de progresser, puisque :

[...] progresser, c'est apprendre quelque chose de nouveau. Apprendre quelque chose de nouveau, c'est sortir de sa zone de confort, donc se tromper et ne pas réussir dès le premier essai. C'est essayer encore et encore jusqu'à réussir, puis s'entraîner encore et encore, jusqu'à automatiser, pour être disponible pour un nouvel apprentissage (Adad, 2019 : 10).

La progression est donc « une question typiquement didactique car elle se situe à l'interface du théorique et du pédagogique » (Chiss, 2000 : 67-68). Elle fait référence à des principes et des méthodes qui permettent la mise en œuvre de parcours d'enseignement selon des étapes précises. Galisson et Coste (1976 : 446-447) expliquent que :

[...] toute démarche didactique, toute procédure d'enseignement (...) implique des décisions relatives au choix des éléments à enseigner ou privilégier dans l'enseignement, à la mise en ordre de ces éléments suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux buts recherchés. Ce type de décisions détermine ce qui, dans un manuel, une méthode, ou simplement une pratique pédagogique, est appelé « progression ».

Porquier (2000 : 89) ajoute que « le terme de progression renvoie d'une part aux principes et à la mise en œuvre de programmes et de parcours d'enseignement, en partie fondés sur l'organisation des contenus, et d'autre part au déroulement de l'apprentissage, c'est-à-dire aux étapes suivies par les apprenants ». Un parcours personnalisé pour chaque élève allophone (plan personnalisé de scolarisation : PPS) sert à définir les besoins particuliers d'un élève au cours de sa scolarité. Ces besoins peuvent être : l'attribution de matériel pédagogique adapté, l'accompagnement d'une tierce personne, la dispense d'un ou plusieurs enseignements. Le PPS implique pour l'enseignant de faire des choix adaptés et stratégiques parmi les éléments à enseigner (les savoir-faire linguistiques, culturels et pragmatiques).

« La progression a donc deux sens : 1. progression d'apprentissage et 2. progression d'enseignement » (David-Abry, 2018 : 15).

La question de la progression est étroitement liée à celle de l'évaluation puisqu'elle ne peut être mesurée que de cette façon. Mesurer la progression en langue c'est donc chercher à connaître le niveau de compétence en langue d'un élève ainsi que sa capacité à pouvoir prendre en charge son propre apprentissage. C'est donc pour l'enseignant, adapter la progression aux besoins de chaque élève.

2. *L'évaluation*

L'évaluation intervient quotidiennement pour tout un chacun, que ce soit dans la vie privée, professionnelle ou à l'école. Nous évaluons les autres selon des critères divers (tantôt subjectifs, tantôt objectifs) et nous sommes évalués. Toutefois, l'évaluation reste une procédure indispensable et incontournable pour se créer des repères, pour s'identifier par rapport aux autres, pour se référer à une norme, etc.

2.1. *Qu'est-ce que l'évaluation ?*

Tagliante (1993) définit l'évaluation « d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves » (np). Elle explique qu' :

[...] évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision. (2001 : 11).

Dans ce sens, l'évaluation est un moyen qui peut être utilisé en classe de langue pour construire les cours et suivre la progression des élèves. C'est en outre ce que dit Cuq (2003 : 90) lorsqu'il écrit que c'est « une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ ». Évaluer c'est donc mesurer ce que sait un élève à un moment précis de son apprentissage, c'est porter un jugement sur ses productions en tenant compte de critères qui permettent de savoir s'il a acquis des connaissances et des compétences ou pas. Goupil et Lusignan (1993) expliquent que l'évaluation permet de réguler l'apprentissage par la correction, la remédiation, la réorientation et l'amélioration des conditions d'apprentissage. La régulation peut se faire à la fois par l'élève et par le professeur. D'un point de vue pédagogique, l'évaluation permet de renseigner l'enseignant et de suivre son action pédagogique et didactique.

Elle lui permet aussi de vérifier si les objectifs fixés sont atteints et d'ajuster la progression des cours en fonction des besoins des élèves. Pour les élèves, elle permet de se situer par rapport aux objectifs formulés et éventuellement par rapport au reste de la classe.

Dans le milieu scolaire, on évalue la performance et les savoir-faire d'un élève en situation de communication. La notion de performance fait écho à une notion de réussite ; réussite pouvant prendre plusieurs visages : institutionnelle, sociale, personnelle, etc. Il s'agit donc du degré de réussite scolaire, jour après jour, fondée sur une progression de l'élève dans les diverses dimensions qui s'apprennent à l'école. Il est par ailleurs important d'évaluer les compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et de définir précisément des objectifs d'apprentissage. Lussier (1992) explique en effet qu' « aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation » (13).

2.2. Les fonctions de l'évaluation

Quel que soit le type d'évaluation proposée, l'enseignant doit :

[...] clarifier les objectifs qu'il poursuit lors de toute évaluation (Pour quoi faire? Orienter ? Certifier ? Réguler ses apprentissages en observant où en sont les élèves ?), expliquer et communiquer les critères retenus pour la réalisation et la réussite de l'exercice. (Portail Eduscol)²⁰.

L'évaluation peut être considérée selon différentes formes :

- L'évaluation diagnostique : c'est l'évaluation de départ qui permet à l'enseignant de connaître le niveau initial, linguistique et langagier de l'élève ;
- L'évaluation formative : c'est une vérification qui fait office de nouveau point de départ et permet à l'enseignant de réajuster son enseignement. C'est une évaluation critériée dans le sens où on détermine si l'élève a besoin d'un enseignement correctif, et si oui, en quoi.

L'évaluation des acquis des élèves fournit un état des lieux sur les connaissances et compétences acquises à ce stade.

²⁰ Le professeur veillera également à ce que les critères retenus pour la réalisation de l'exercice soient pertinents (qu'ils ciblent ce qu'il veut observer chez l'élève), indépendants (qu'ils ne se recoupent pas), peu nombreux et pondérés (ils peuvent ne pas tous avoir la même importance).

Le professeur sera particulièrement attentif à l'interférence de l'expression écrite, qui, dans notre système scolaire, est la modalité privilégiée de presque toutes les évaluations.

Il est particulièrement fructueux de « mettre en scène » l'évaluation avec les élèves et de partager avec eux des moments d'élaboration de critères, de co-évaluation ou d'auto-évaluation, qui seront autant d'occasions d'échanger, de parler et d'écrire.

« Cette évaluation, en cours de séquence didactique permettra à chacun de vérifier, étape par étape, si les objectifs que l'élève devait maîtriser à ce point du cursus sont atteints » (Tagliante, 2001 :15).

Grâce à cela, l'enseignant peut connaître pour chaque élève ses points forts (sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages) et ses points faibles (signes des difficultés qu'il rencontre). Il peut organiser les apprentissages et proposer des remédiations. En effet comme l'écrit Tagliante (2001 : 11) « l'évaluation formative [...] ne peut se définir sans y associer la notion d'objectif d'apprentissage. Les deux notions sont totalement liées. ».

Ceci va en outre agir sur les choix de progression proposés par l'enseignant, sur l'organisation interne de sa classe et sur les documents et exercices proposés.

- L'évaluation sommative : c'est l'évaluation qui se situe à la fin de l'action pédagogique.

[...] c'est une évaluation bilan, qui teste des connaissances de fin de cursus d'apprentissage. Elle évalue ce que l'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs. Le rôle de l'évaluation inventaire est donc de certifier qu'un certain niveau est atteint. » (Tagliante, 2001 : 11)

Dans certains cas, on parle d'évaluation certificative. Dans ces cas, les évaluations peuvent être élaborées par l'institution ou par un groupe de travail extérieur.

- L'auto-évaluation : c'est une forme d'évaluation qui encourage la centration sur l'élève et la promotion de son autonomie dans l'apprentissage de la langue. Elle lui permet de s'évaluer d'une manière continue en testant son propre niveau d'avancement et en validant ses capacités acquises pour qu'il se responsabilise dans ses apprentissages et donc s'autonomise.

Selon Cuq et Gruca (2003) « l'autoévaluation doit faire partie du processus d'apprentissage: l'apprenant doit pouvoir poser un diagnostic sur son apprentissage, avoir des repères pour remédier à ses faiblesses, savoir ce qui a mal été maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions » (np).

L'évaluation en langue est donc un processus complexe qui implique la mise en place de critères et d'objectifs. Comme l'explique Tagliante, l'évaluation n'est toutefois pas une finalité mais un moyen pour contribuer à l'apprentissage d'une LE. La mise en place du CECRL offre par ailleurs une harmonisation en matière d'évaluation dans le domaine de l'apprentissage des langues.

3. Des outils pour évaluer

Quel que soit l'outil d'évaluation choisi par l'enseignant de langue ou l'institution (portfolio, grille critériée, livret, bulletin scolaire, etc.), il est important de garder à l'esprit qu'au sens étymologique, évaluer consiste à *rechercher de la valeur* et non à *porter un jugement de valeur*. Les modèles suivants sont des exemples intéressants à exploiter.

3.1. Le portfolio des langues (PEL)

Le portfolio européens des langues (PEL)²¹, réalisé par le Conseil de l'Europe, a pour mission de « contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence interculturelles » et de « permettre aux utilisateurs de consigner les résultats de leur apprentissage linguistique ainsi que leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues ». La finalité du PEL est d'accompagner et améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues ; et de responsabiliser les élèves dans leurs processus d'apprentissage puisqu'ils partagent avec leurs enseignants la responsabilité de leur réussite. C'est un support qui aide les élèves à atteindre des objectifs personnels au sein d'un groupe et qui contribue par ailleurs à mettre en évidence et à valoriser leurs progrès. C'est aussi un support pour la communication entre les enseignants : il leur permet d'assurer la continuité des apprentissages en prenant en compte les difficultés liées à la langue. Enfin, c'est un outil qui permet de situer l'apprentissage dans un contexte européen, ce qui est intéressant dans des situations de mobilité. Le PEL peut être adapté et enrichi, avec par exemple : le bilan du positionnement initial accompagné des tests que l'élève a passés ; les mesures d'aide et de soutien prévues (dispositifs d'aide et d'accompagnement pédagogique) ; l'emploi du temps personnalisé de l'élève au fil des semaines (temps de présence en CLO et dans les dispositifs d'accompagnement pédagogique) ; une fiche de suivi des compétences langagières accompagnée de conseils pour l'étayage pédagogique à prévoir en CLO.

3.2. Les grilles critériées

Les grilles critériées permettent d'évaluer les apprentissages des élèves selon diverses modalités. Les enseignants évaluateurs peuvent préciser leurs attentes et orienter leur regard vers les dimensions qui leur semblent pertinentes à évaluer. Leur but est de faciliter et systématiser l'évaluation, mais aussi de communiquer aux élèves ce qu'on attend d'eux.

²¹ <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>

À ce titre, il est intéressant de leur communiquer avant le moment où ils auront à réaliser l'évaluation en question.

Les grilles sont plus ou moins détaillées selon le niveau de précision souhaité. Lors de la conception d'une grille, il est important d'ordonner les différents critères et sous-critères recensés puis de choisir pour chacun, par l'intermédiaire d'une description simple, des niveaux de performance attendus. Enfin, lorsque ces grilles font l'objet d'une pondération, il est important de définir la pondération de chacun des critères et des sous-critères.

Le tableau ci-dessous, inspiré d'informations proposées par l'Université de Lausanne (UNIL), référence les avantages d'un tel support d'évaluation :

Pour l'enseignant	Pour l'étudiant
Temps de correction diminué	Permet de recevoir des feedbacks personnalisés
Facilite l'auto-évaluation d'un enseignement	Encourage l'esprit critique et argumenté
Contribue à la fiabilité de l'évaluation (homogénéité des critères d'évaluation entre les différents correcteurs ; tous jugent sur les mêmes bases et mêmes attentes)	Guide les étudiants dans les apprentissages visés (meilleure compréhension de ce qu'on attend d'eux)
Objectivation du jugement (limiter l'influence de l'effet d'ordre, de l'effet de halo ou de l'effet de contamination)	

Figure 5: Avantages d'une grille critériée selon l'UNIL

Une grille critériée peut être adaptée et individualisée selon les besoins et les compétences à évaluer. Dans ce cas il s'agit d'une grille d'évaluation différenciée.

3.3.L L'évaluation différenciée

L'intégration de l'hétérogénéité des élèves implique de faire une différenciation dans les évaluations. L'évaluation des compétences et des connaissances devrait donc intégrer les parcours individuels et les progressions particulières des élèves dans la logique d'une école inclusive pour tous. Sur le site de l'Académie de Paris²², on lit que :

[...] L'évaluation différenciée accompagne donc l'individualisation des parcours et le respect des différents rythmes d'apprentissage en ce sens qu'elle constitue un outil de pilotage pour la conduite des progressions proposées par l'enseignant qui va développer et mobiliser des outils cognitifs adaptés dans le cadre d'un enseignement par compétences évaluées, dans une démarche d'adaptation, de progressivité et de variété, à des degrés de maîtrise différents et selon des modalités différentes (supports, tâches, temps, étayage...).

En proposant des évaluations différenciées, on propose des adaptations individuelles prises en compte par l'enseignant dès la phase de préparation de ses enseignements.

²² https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1929014/l-evaluation-differenciee

C'est un moyen de placer l'élève dans une démarche d'acquisition de connaissances et de compétences attendues permettant de définir son réel niveau de maîtrise.

La mise en œuvre d'une évaluation différenciée « n'a pas pour intention de favoriser les situations d'évaluation « au rabais » (Dubois, 2016 : np) mais revient à poser et prendre appui sur un cadre plus juste et équitable. C'est une forme d'adaptation pédagogique qui encourage et motive l'élève, permet de penser l'évaluation comme un outil d'apprentissage et met en évidence la progression. C'est un processus d'accompagnement qui peut favoriser pour l'élève, une meilleure connaissance de lui-même et développer l'estime de soi et la confiance en autrui. Quelques exemples proposés par Dubois (2016) figurent dans le tableau proposé en annexe 22.

Pour différencier une évaluation, il faut au préalable adopter une démarche de différenciation dans les enseignements, c'est-à-dire prendre en compte les progressions différentes des élèves et donc adopter une démarche inclusive. C'est un processus complexe à mettre en œuvre mais qui vise une « évaluation positive » (Dubois, 2016 : np).

4. Évaluer pour valoriser le plurilinguisme

Pour que chaque élève soit en apprentissage et progresse, l'enseignant doit choisir des stratégies d'évaluation : en observant, en considérant chacun avec ses points forts et ses pistes de progrès, en individualisant, en différenciant, etc. Grâce aux outils d'évaluation, il indique à l'élève ce qu'il a réussi et/ou ce qu'il doit approfondir et il valorise son cheminement. À chaque étape réussie, l'enseignant peut aider l'élève à prendre conscience de ses erreurs, l'encourager, lui donner confiance en lui, le mettre dans un climat de travail serein et l'orienter. C'est une démarche positive qui responsabilise chaque élève, l'aide à mesurer la perspective de ce qu'il doit encore apprendre et lui permet de fixer des objectifs et des stratégies d'apprentissage. C'est donc en étant attentif aux progrès et en posant un regard bienveillant et positif sur chacun de ses élèves que l'enseignant les motive et leur donne confiance en leur capacité à réussir et progresser. Cette évaluation positive vise à faire évoluer les modalités d'évaluation, à valoriser les progrès et à « mesurer le degré d'acquisition des connaissances et compétences ainsi que la progression de l'élève »²³. Elle est notamment encouragée par le décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 (bulletin officiel n.3 de janvier 2016).

²³ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97260

En classe de langue, les supports d'évaluation (PEL, grille critériée, évaluations différenciées) permettent donc de proposer une évaluation positive en soulignant les connaissances et compétences langagières d'un élève. Ceci contribue en outre à valoriser sa compétence plurilingue, « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement », puisque l'élève est un locuteur qui est réellement capable de manipuler « à des degrés divers, plusieurs langues (...), l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de (...) (son) capital langagier et culturel » (Coste, More et Zarate : 1997).

Dans cette deuxième partie, j'ai posé un cadre conceptuel au regard du contexte de stage et des missions à accomplir. J'ai mis en évidence que les divers supports d'évaluation sont des outils qui offrent la possibilité de valoriser les élèves dans l'acquisition de leurs connaissances et compétences, de souligner la progression dans leurs apprentissages et ainsi de mettre en évidence la compétence plurilingue de chaque élève.

C'est donc à la lumière de ces perspectives théoriques que j'ai cheminé dans le processus de conception de mon dispositif.

Partie 3

-

Analyse du projet ingénierique

Sur la base des apports théoriques exposés dans la partie précédente, je me suis attelée à l'élaboration du projet ingénierique. Il s'articule entre la mise en place d'un dispositif expérimental de cours de soutien en langue scolaire et la conception d'un outil d'évaluation des compétences langagières pour les élèves bénéficiant de ces cours de français. Le projet a été mis en place pendant les 6 mois de stage à l'III et s'est construit autour de propositions et d'expérimentations. Pour les deux dimensions composant mon projet et ayant fait l'objet de ma commande de stage, j'ai fait des choix de mise en œuvre et j'ai proposé des modalités de conception. Afin d'articuler ces deux missions et dans un souci d'organisation, j'ai rapidement élaboré un planning de travail. Ce document « stratégie mise en place pour mener à bien le projet d'ingénierie » est consultable en annexe 23.

Dans cette troisième partie, je présente donc les résultats du projet qui consistait à mettre en place de cours de soutien en langue et scolaire, mais également à élaborer un outil mesurant la progression des compétences orales et écrites de mes élèves. Pour cela je me suis basée sur des extraits d'entretiens et j'ai apporté des propositions d'interprétation afin de faire parler les faits et d'en tirer des éléments d'analyse. Les extraits insérés apportent un éclairage et illustrent, voire complètent, les propos théoriques. Ils permettent de répondre à tout ou partie des hypothèses émises dans la première partie. Les entretiens retranscrits sont consultables en annexes 7, 8, 9 et 24 à 34. Les observables présentés ne tiennent compte que d'une partie de la réalité et ont été sélectionnés minutieusement au sein de corpus très riches. Chaque extrait fait référence à un tour de parole (T) ainsi qu'à un locuteur (tel que Am. ou PA1). On peut retrouver ainsi les parents 1 à 4 (PA1-PA4), les enseignants (V, Am., L, Cl., S), les élèves (D, Ana., A, E) et le directeur de la section française primaire (JFL).

Dans un premier temps, je présente le public d'élèves allophones ayant participé au projet, en confrontant les données recueillies auprès des élèves eux-mêmes, de leurs parents et des enseignants. Puis, j'expose les modalités d'accueil pour ces élèves et ce qu'elles impliquent. Je donne des détails sur les formes d'évaluation et de mesure de progression existantes. Par la suite, j'explique ma méthodologie pour la conception de matériel pédagogique. Enfin, avant de proposer un bilan, je suggère des perspectives d'évolution du projet dans son ensemble.

Chapitre 8. Mise en place d'un dispositif expérimental de cours de soutien en langue scolaire

1. Présentation du public

Les élèves étrangers accueillis dans le dispositif expérimental de cours de soutien (désormais DES) à raison de 45 minutes à trois heures par semaine présentent des profils sociolinguistiques très diversifiés. Leurs histoires personnelles sont liées à la circulation migratoire à visée professionnelle de leurs parents. Pour une grande majorité, ce sont des cadres embauchés dans des entreprises internationales pour une durée de contrat indéterminée. Leur capital linguistique et leur milieu social favorisé ne les exemptent toutefois pas de connaître des ruptures et des fragilités face aux nouvelles normes qu'ils doivent accepter pour s'intégrer.

Toutes les langues présentes dans les répertoires plurilingues des enfants sont des langues de leur socialisation puisqu'elles contribuent à leur développement cognitif, affectif, social et culturel. Parmi ces langues, on souligne que l'anglais est enseigné comme LE à ces élèves. L'apprentissage de la langue de l'école représente un objectif majeur ; mais la présence d'autres langues et cultures permet à chaque élève de s'inscrire dans une pluralité, ce qui contribue à la dimension interculturelle et plurilingue de l'établissement international.

1.1. Les élèves du dispositif expérimental

Les élèves accueillis à l'IIL viennent du monde entier. Ils ont des profils linguistiques très variés. Ceux pris en charge dans le cadre du DES figurent ci-dessous.

Prénoms	E.	A.	D.	Ana.
Âge	7 ans	9 ans	10 ans	11 ans
Classe à l'IIL	11 ^{ème}	9 ^{ème}	8 ^{ème}	7 ^{ème}
Équivalent en France	CP	CE2	CM1	CM2
L1	Turc	Anglais	Espagnol	Russe
Autres langues du RV	Français	Français, Anglais	Français, Anglais	Français, Anglais, Allemand
Arrivée en Suisse francophone	Né en Suisse	Née en Suisse	Septembre 2020	Septembre 2019

Figure 6: Élèves pris en charge dans le cadre du DES

Ces élèves d'origine non francophone suivent leur scolarité en français dans un contexte qui est pour eux homoglotte. En effet, le contexte scolaire immersif se fait en français, langue également parlée dans le milieu social environnant.

Parmi ces élèves, deux sont arrivés récemment, les deux autres sont nés à Genève. Ces derniers ont été peu exposés à la langue française et de fait ont du mal à effectuer leur scolarité et à s'intégrer de façon satisfaisante.

Mon public est donc constitué d'élèves allophones au sens défini dans la deuxième partie ; d'un point de vue linguistique, étymologique et sémantique. Ils ont tous une ou plusieurs « langue maternelle (...) différente de celle de la communauté dans laquelle ils vivent » (glossaire Canopé). En réalité, qu'ils soient récemment arrivés, nouvellement arrivés ou non exposés à la langue française, ces élèves sont avant tout plurilingues et ils présentent des besoins similaires.

1.2.L'allophonie dans notre contexte

Parmi les définitions proposées par les enseignants, il ressort effectivement qu'il s'agit d'élèves « qui n'ont pas forcément la langue enseignée en classe (...) c'est pas la langue maternelle la langue enseignée » (T6, L). Nos élèves parlent tous une ou d'autres langues que le français dans le cadre familial.

Le terme allophone est par ailleurs mis en lien avec le terme francophone et les différences semblent « subtil(es) parce que entre allophone et euh : non francophone + chais pas si c'est la même chose » (T10, S). On peut par ailleurs se demander si dans l'allophonie « y a un rapport avec l'écrit ↑ en fait je me demande si l'allophone c'est que l'oral ou si c'est l'alphabet » (T6, Cl.). Lorsque S. dit que « certains arrivent avec des bases d'autres pas du tout » (T4), et qu'il s'agit d'élèves « qui (...) maîtrisent pas totalement (le français) » (T4) on peut également se questionner sur la définition de l'allophonie. Jusqu'à quand peut-on dire qu'un élève est allophone ? Pourrait-on définir un niveau précis de connaissances et de compétences qui permettrait de différencier le statut d'élève allophone et le statut d'élève plurilingue ? Il s'agit dans tous les cas de locuteurs au répertoire verbal plurilingue.

Le statut d'allophone est bien évolutif comme nous l'avons vu dans la deuxième partie et les enseignants y sont sensibles. L. (T12) explique que « c'est un phénomène plus récent il y en a de plus en plus ».

1.3.Les motivations d'une scolarisation en langue étrangère

Les raisons d'une scolarisation en langue française plutôt qu'en langue anglaise peuvent surprendre lorsqu'il s'agit d'élèves pour qui l'anglais est la L1 ou une langue à laquelle ils sont régulièrement exposés.

PA3 dit explicitement : « she has exposure with English as I work from home now as most of the people + my main language is English so she hears a lot of that + we watch movies in English as well so she has a good exposure at English » (T9). Les motivations des familles sont de plusieurs ordres :

- D'abord, éducatives et sociales :

[...] we are not expat so the plan is not to travel around (...) the plan is to stay in Geneva + so I want her to continue education in Switzerland and that's why she needs French language and + I'll probably drive her to the Swiss maturity in this + that's why English section was not the priority (T9, PA3) ;

- Puis, culturelles :

[...] le choix du français (fait par certaines familles) est lié au contexte francophone de Genève et puis (...) la langue véhiculaire culturelle française plaît beaucoup + donc (une motivation) (...) serait d'ouvrir le portefeuille des langues des enfants avec le français + c'est une stratégie langagière quoi (T12, JFL).

Pour notre public, le choix d'une scolarité en français est stratégique et témoigne d'une volonté d'intégration sociale. Les perspectives éducatives vont au-delà des années d'école primaire et les trajectoires envisagées par les parents, tous plurilingues, sont vraisemblablement issues de leurs propres expériences culturelles et linguistiques. Cette maman explique par exemple :

[...] je me suis dit + si elle n'arrive pas à faire les cours en anglais elle ne va jamais réussir à être vraiment bilingue + et maintenant avec l'École internationale elle fait les cours en anglais et en français donc elle va rattraper avec les deux » (T19, PA2).

1.4. Pratiques langagières

Mes élèves évoluent quotidiennement en contexte plurilingue : ils manient en permanence leurs répertoires verbaux. PA2 dit de ses enfants qu'« ils ont l'habitude de switcher de parler n'importe quelle langue » (T25, PA2). D. raconte aussi qu'avec son :

[...] demi frère il parle un peu de français dans la maison + par exemple il joue à un jeu vidéo nous parler français et après tout de ma maison nous parler avec **el** en français et après nous parlons en espagnol et pour l'instant nous parlons français et espagnol. (T38)

À l'IIL, les LE (anglais ou français) sont introduites « à partir de la petite section de maternelle » (T36, JFL) ; et ce, même pour les élèves allophones. L'allemand, autre LE, est également proposée « à partir du CM1 depuis l'an dernier (...) parce que c'est obligatoire (dans le cursus scolaire) en Suisse » (T40-42, JFL). Ce qui fait que les élèves « à 9 ans (...) ont déjà deux langues étrangères » (T45, JFL). D., arrivée d'Espagne et scolarisée à l'IIL depuis septembre 2020, explique qu'elle apprend « anglais et allemand » (T22).

Ana., originaire de St Petersburg, prend des cours de russe en dehors de l'école et poursuit également son apprentissage de l'anglais débuté « vers trois ans » (T3, Ana.), et « apprend(s) le français (...) l'anglais (...) (et) l'allemand » (T33-T34, Ana.).

On constate que les élèves exposés aux langues alors qu'ils sont très jeunes, ont des pratiques langagières multiples, plurilingues, et sont par ailleurs curieux et motivés d'apprendre d'autres langues. Ces apprentissages font entièrement partie de leur culture éducative.

Au-delà des cours de langue (en L1 ou LE), les parents soutiennent leurs enfants en variant les sources et les conditions d'apprentissage. Parce que la pratique d'une langue autre que la L1 a pour conséquence la communication, l'interaction et l'intégration sociale, il semble important que les activités soient diverses. Aussi on constate que l'apprentissage peut se faire dans toutes les activités du quotidien (sport, musique ou sciences) ou encore dans le cadre des activités scolaires ou extra-scolaires :

[...] yes she has russian at school and all activities she has are in IIL in school except saturday she goes to guitar lessons that are in french and in school she has sport music and art in english : she doesn't go to humanities she goes to french like history and geography. (T11, PA3)

[...] elle fait le netball et c'est en anglais (...) et les autres activités (...) c'est en français + le ski le tennis (T25, PA2).

Les élèves sont acteurs de leurs apprentissages et manipulent les langues pour pouvoir réaliser ces activités. Dans le cadre familial, l'exposition aux langues est plurilingue. Comme l'explique PA2 : « avec nos amis la moitié sont français l'autre moitié sont anglais et même à la maison ils échangent » (T25). Les voyages de loisir offrent également l'opportunité d'entrer en contact avec des langues : « je viens tous les étés à :: la France pour voir mon demi soeur mon demi frère + et je sais pas que la personne et y dit + je sais pas parler » (T14, D). Dans les classes et dans la cour de récréation le contact se retrouve :

[...] dans la récré je tiens beaucoup d'amis de par exemple qui parler en anglais parce que dans la IIL il y a beaucoup de personnes qui vient de autres pays et pourquoi tu apprends beaucoup de langues dans la récré + tu joues avec eux je parle un peu dans + par exemple moi je tiens un ami *que* parle anglais et espagnol et nous jouer avec son ami + nous parler et nous jouer anglais et espagnol et c'est plus bien parce que j'apprends autre. (T156, D)

Enfin, les 96 nationalités présentes à l'IIL font de ce lieu un « bain de langue » (L, T24) où les modes et degrés d'exposition à d'autres langues créent des expériences plurilingues et pluriculturelles très diversifiées.

2. *Besoins et objectifs d'apprentissage de notre public*

2.1. *Accompagner les élèves allophones et soutenir les enseignants de CLO*

En début d'année scolaire, les nombreux élèves qui arrivent de l'étranger sont placés dans les classes de leur niveau d'âge puis « ils sont testés » (T71, S) c'est-à-dire qu'ils font :

[...] les bilans (...) (qui sont proposés à tous les) enfants (en début d'année scolaire, suite à quoi les directeurs) disent aux parents oui votre enfant il sera bien en classe de 9^e mais attention euh la langue on voit que + et à ce moment là on leur propose (des cours privés) ++ et ils disent oui ou ils disent non en fait + et souvent les parents ils sont ok. (T73, S).

Ces bilans constituant des évaluations initiales, sur lesquelles se basent la direction pour proposer des cours privés, sont nécessaires pour des élèves qui ne sont exposés à la langue scolaire que depuis peu ou qui n'ont pas cette langue dans le cadre familial. Les besoins de soutien sont réels « dans la mesure où dans la société ici on parle tous français et l'enfant est quand même plongé dans le français quoi + à part à la maison le français c'est partout dans le quotidien » (T20, V).

Les enseignants confirment ces besoins car il n'est pas aisé d'accueillir ces élèves. Il s'agit d'« élèves à part parce qu'il faut vraiment tout faire (...) au début (...) + faut réussir à motiver l'enfant ça c'est très compliqué » (T24, Cl.). Cl. ajoute : « ce qui est proposé c'est des cours de FLE payants par les professeurs de FLE de l'école donc c'est au bon vouloir des parents + après c'est la maitresse qui s'débrouille » (T12). Les enseignants ne manquent pas de passer du temps à faire des recherches ou proposer des alternatives : « j'ai acheté le manuel que j't'ai prêté mais ça m'a servi à rien car ça demande quand même une mise en place que j'avais pas l'temps d'faire + après j'ai trouvé des trucs supers sur le net et ça m'a beaucoup aidé » (T18, Cl.). Il apparaît donc compliqué pour un élève allophone de suivre en classe et d'interagir (avec ses pairs et avec son enseignant) sans avoir un minimum de maîtrise de la langue, d'autant plus que chaque discipline scolaire présente des spécificités. Bien souvent, malgré les activités différenciées mises en place, les enseignants sont frustrés car ils manquent de temps et de méthode pour accompagner ces élèves.

Les cours de soutien ont donc pour but de les aider à acquérir des bases suffisamment solides pour être par la suite à même de suivre leur scolarité en français dans toutes les disciplines. JFL (T18-20) fait l'analogie entre l'apprentissage des bases de la musique via le solfège et l'apprentissage des bases du français via les cours de soutien. Il souligne : « très vite dans l'immersion on peut avoir le kit d'interaction qu'on acquiert très bien + par contre ça reste très limité donc si on veut aller plus loin on a besoin de solfège ». Par le biais des cours de soutien, il s'agit donc de proposer un renforcement langagier :

[...] si y a pas un étayage particulier si y a pas des activités pensées pour ces élèves là ils vont pas pouvoir construire proprement les apprentissages + c'est pour ça que l'immersion est intéressante que si y a des moments + des arrêts sur images pendant lesquels on peut prendre ces enfants et on peut consolider les apprentissages (T16, JFL).

Pour des élèves plurilingues, le répertoire verbal (RV) constitué de l'ensemble des mots et des ressources linguistiques appartenant aux différentes langues qu'ils manipulent, est en constante évolution.

Les mots manipulés à l'école souvent différents de ceux utilisés dans le cadre familial intègrent progressivement ce RV et constituent un ensemble de ressources linguistiques que l'élève gère et utilise en fonction des situations de communication auxquelles il participe. Le plurilinguisme en contexte scolaire est un réel défi pour ces enfants. Comme l'explique PA 2 : « ce qui est différente c'est que à la maison on utilise des mots qu'on n'utilise pas forcément à l'école + dans ce cas-là elle comprend pas forcément + elle n'a pas forcément le vocabulaire » (T27). Un des objectifs des cours de soutien en langue scolaire est donc d'accompagner les élèves « à apprendre le (...) vocabulaire (...) (dont ils ont) besoin » (T34, PA4), vocabulaire spécifique et indispensable pour le quotidien à l'école. « D'où l'intérêt d'avoir un peu de FLE à un moment donné en exclusion pour pouvoir travailler sur des choses très spécifiques ». (T16, JFL).

2.2. Comment ?

Ce travail se fait bien souvent au sein de dispositifs collectifs (UPE2A et CLA) ou individuels. À l'IIL il s'agit uniquement de cours particuliers (cours privés et cours de soutien du DES). L'approche individuelle présente l'avantage de focaliser les enseignements/apprentissages sur les besoins communicatifs et langagiers de chaque élève. Dans le cadre du DES, j'ai ainsi pratiqué l'individualisation et la personnalisation, en travaillant les cinq compétences langagières selon des priorités identifiées au préalable.

Des comparaisons entre les systèmes linguistiques peuvent aussi faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ainsi des sons, des mots, de la grammaire, de la syntaxe, etc., propres à une langue peuvent constituer des repères et appuis. Il est intéressant d'entendre des élèves en prendre conscience, comme dans le film de N. Auger ou dans le témoignage de D., hispanophone, qui explique qu'apprendre le français « c'est un peu difficile et pas trop difficile + oh c'est plus facile + parce que je parlais espagnol (...) des mots et se + se parecidos (...) ils se ressemblent c'est pour ça c'est plus facile » (T90-92).

À l'inverse de D., Cl. explique au sujet d' une élève chinoise arrivée en fin d'année scolaire que « c'est vraiment compliqué parce que le niveau d'écriture est trop différent elle ne sait pas se repérer dans un cahier » (T36).

Les cours de langue offrent par conséquent aux élèves allophones la possibilité d'acquérir un bagage langagier nécessaire pour la progression en CLO ; ce que souligne PA1 : « comme il a commencé avec vous on a vu ça monte si vite + toutes les notes » (T66).

3. Ce qui est proposé à l'IIL

3.1.Par l'institution

À ce jour, les mesures d'accueil des élèves allophones sont minimales. Le directeur de la SFP explique qu'historiquement, rien n'a été prévu pour ces élèves : « dans l' passé + quand un enfant avait des difficultés langagières lorsqu'il rentrait à l'école on lui mettait systématiquement des cours privés de FLE à la charge des familles + voilà + y avait pas de projet spécifique » (T6, JFL). Cl. (T14) en témoigne également :

[...] on n'a pas vraiment d'aide + moi j'me suis r'trouvée à accueillir D.sans aucune aide d'où mes recherches effectivement sur le mot allophone et sur plein de choses (...) et Z. on m'avait pas prévenu quand même et quand le premier jour j'ai vu qu'elle savait même pas écrire la date j'me suis dit qu'est-ce que j'fais là ↑ + donc c'est un peu dépatouille ++ l'école ne propose pas une grande aide pour ces enfants qui arrivent qui sont mis complètement en immersion ++ ça nous manque d'un petit support.

Ainsi, S. explique que chaque enseignant à son niveau « essaie de mettre des choses en place pour (...) aider (ces élèves) » (T4). Si dans certaines écoles des livrets d'accueil traduits en langue d'origine sont conçus à l'intention des nouvelles familles, à l'IIL rien n'est prévu. Et pourtant : « un petit livret d'accueil qui nous éviterait de passer 3h heures en traduction au départ histoire d'avancer au niveau pédagogique » (T16, Cl.) pourrait être une grande aide.

3.2.Au sein des CLO

3.2.1.Le tutorat entre pairs

Le multilinguisme présent dans les classes est une véritable richesse puisque les compétences plurilingues d'autres élèves (anciennement arrivés et/ou plurilingues) sont mises au profit des élèves allophones. Les anciens ont un double statut : celui d'élève et celui de traducteurs comme l'expliquent mes élèves : « Sasha elle était ma traductrice » (T53, Ana.) ; « cette fille elle me tradu : » (T50, D). Ils contribuent à l'accueil et offrent en outre un repère sécurisant pour les nouveaux élèves. La traduction permet par ailleurs d'acquérir quelques bases et de suivre à minima ce qui se passe en CLO.

[...] y a aussi Sasha qu'est arrivée et qui parlait en russe et qu'est ma meilleure copine et ben elle a dit + en Russie tu parles en russe et ben dans cette école non + et j'ai dit ma vie est sauvée ↓ (T45, Ana.)

Cl. souligne à quel point les interactions qui découlent de ce tutorat sont riches pour chacun : « si on peut installer du tutorat ça c'est vraiment intéressant + et puis j'me servais d'autres petits espagnols dans la classe pour traduire pour l'aider ça c'est vraiment enrichissant c'était assez sympa » (T24) ; par ailleurs « ça les responsabilise » (T24).

Le bénéfice de la médiation est donc « du côté de l'élève (...) et du côté de l'institut aussi parce que moi ça m'a aussi appris plein d'choses » (T26, Cl.).

La pluriculturalité et le plurilinguisme présent dans les classes et propre à l'établissement international sont donc de vraies richesses : « si on met une approche plus collaborative des entraides entre les pairs etc alors les élèves démarrent plus vite » (T16, JFL). En se sentant accueilli, et en se sentant membre du groupe classe, l'élève prend à fortiori confiance en lui et se sent en bonnes conditions pour apprendre et pour interagir.

3.2.2. La posture des enseignants de CLO

En étant bienveillant, à l'écoute, et en se rendant disponible, l'enseignant accueille chaque élève de sa classe et lui permet de trouver sa place, son statut d'élève ; il l'aide à évoluer dans ses apprentissages. Il contribue à l'élaboration d'une confiance réciproque, ce qu'expliquent ces propos : « cette année il adapte tout de suite comme il avait confiance en maitresse » (T20, PA1).

A., née en Suisse mais ayant néanmoins grandi dans un milieu anglophone, manifeste sa frustration de ne pas comprendre certains mots : "ce qui me dérange c'est parce que y a des personnes qui comprend et c'est comme si moi je connais pas ce mot (...) c'est juste un tit peu énervant » (T88-95). Cependant si elle ne comprend pas, « ben je : juste lui demande » (T99) et elle trouve toujours une solution.

L'accueil d'un élève au sein d'une école passe aussi par la communication entre parents et enseignants. À l'IIL, les enseignants se veulent disponibles envers les familles pour répondre aux questions, rassurer, informer, guider, instaurer de la « confiance (...) (parce qu') ils voient que c'est pas toujours facile » (T87, S). L'accueil d'un élève allophone « c'est (donc) du gros boulot » (T26, Cl.) mais lorsque les progrès sont observables et mesurables, la satisfaction est grande. Cl. raconte « quand tu la vois progresser c'est magique + quand tu vois D. parler à chaque fois chui épatée + j'en r'viens pas » (T26).

3.2.3. Autres méthodes pour l'accueil

« Je souviens que je viens d'arriver mais la maitresse elle parlait pas très bien anglais et je me rappelle que j'ai arrivé et que la maitresse elle disait en anglais que tu vas avoir des amis » (T45, Ana.). Recourir à une langue véhiculaire est un moyen d'accueillir un élève tout simplement en le rassurant et en lui montrant qu'il a une place dans la classe. Par ailleurs, un accès aisé aux traducteurs électroniques est très confortable, à la fois pour communiquer et pour interagir ; « with google translate we can do everything now » (T25, PA3).

L'apprentissage par le numérique est au cœur des méthodes d'enseignement/ apprentissage à l'IIL. Les élèves peuvent travailler de façon individuelle ou collective, en autonomie ou guidée, grâce notamment aux iPads. Ces outils sont d'une aide incroyable pour l'accueil et l'accompagnement des élèves allophones et pour les interactions en milieu scolaire. En effet, « on a la chance d'avoir les iPads avec les traducteurs quand même c'est magique quand tu pars de zéro parce qu'on a envie aussi que les enfants nous racontent des choses sur eux » (T41, Am.).

3.2.4. Assistanat et individualisation

En classe de CP, la présence d'une assistante « facilite les choses » (T34, L). Elle offre la possibilité d'accompagner de façon personnelle un élève et permet au groupe classe d'avancer en fonction des différents rythmes, ce qui rend possible un travail « beaucoup plus individualisé » (T14, L). En se centrant sur chaque élève, l'enseignant et/ou l'assistant l'aide à progresser à sa vitesse. L'individualisation fait partie dans ce sens du processus de différenciation qui permet de « faire un travail par élève » (T14, L), comme l'expliquent Meirieu et David (cf. 3.2, partie 2). En pratique, l'individualisation n'est pas ou peu compatible avec la gestion et la cohésion au sein d'une classe, tout du moins sur une moyenne ou longue durée. Chaque enseignant peut néanmoins faire de la variation en proposant des supports plus adaptés pour chaque activité ; par exemple avec « des petits fichiers en français personnels en grammaire conjugaison et orthographe » (T38, Cl.).

3.3. Le soutien familial

Les élèves fréquentant les écoles privées du canton de Genève sont en majorité issus de migrations professionnelles. Pour certains comme Ana., ces migrations ont pu être anticipées : « quand mes parents ont eu l'information qu'on doit partir là (...) ben on a fait un cours de français (...) j'ai appris des trucs de base pour ben + pour dire bonjour je m'appelle Ana. + j'ai 11 ans + des trucs comme ça » (T20).

La fréquentation d'une école privée suppose par ailleurs les ressources financières nécessaires aux frais de scolarité très onéreux, et même si 30 % des familles bénéficient des avantages offerts par leurs entreprises, 70 % puisent dans leurs ressources personnelles. Mes élèves en situation sociale favorisée bénéficient tous de soutien, d'attention et d'aides en dehors de l'école (cf. T20, PA4 ; T45, PA1 ; T23, PA3).

Lorsqu'une migration est programmée, une exposition à la langue française en amont est suggérée aux familles :

[...] (si) c'est des gens qui sont à l'étranger (je conseille) qu'ils essaient de se rapprocher à minima d'une alliance française pour avoir une petite imprégnation en français + s'ils sont un peu éloignés qu'ils se mettent au moins sur TV5 monde (T10, JFL).

Globalement, les « parents (...) jouent vraiment le jeu + et mine de rien la glace se casse et on rentre plus vite dans les apprentissages » (T10, JFL). L'apprentissage de la langue française est valorisé dans le contexte familial puisque même si certains parents parlent peu ou pas le français, ils prennent les mesures nécessaires pour faciliter l'intégration de leurs enfants. Par exemple, PA4 partage sa frustration de « ne pas parler la langue et (de) (...) voir (ma fille) comme ça + un peu : perdue c'est un peu une sensation de impotence » (T24). Elle ajoute en outre : « para mi fue muy difícil parce que je n'ai + no le puedo ayudar » (T22). Mais il y a « beaucoup de choses qui se font plus facilement dans la mesure où l'environnement est quand même porteur et (...) les parents évidemment s'y investissent aussi » (T24, V).

4. Proposition de réponse

Les besoins sont d'autant plus réels qu'il n'existe pas vraiment à l'IIL de dispositifs d'accueil pour les élèves allophones tels qu'une CLA/ UPE2A. Les enseignants confrontés à la question de l'évaluation des élèves allophones ne sont pas systématiquement formés pour adapter le niveau de difficulté linguistique des textes, activités et consignes qu'ils proposent ni pour fabriquer des évaluations différenciées à partir de leurs propres supports.

4.1. Le dispositif expérimental

Le DES a été un moyen d'apporter une réponse aux besoins en cours de langue, en majorité par des séances individuelles qui ont eu lieu en dehors de la CLO et occasionnellement en inclusion au sein de la CLO. Ce dispositif a pu avoir lieu grâce à la collaboration étroite qui s'est mise naturellement en place avec les enseignants de CLO, dans un souci de cohésion au sein de l'équipe éducative et afin de créer de la cohérence dans les apprentissages.

Il était fondamental que mes séquences didactiques répondent aux besoins des élèves et respecte leurs niveaux scolaires et linguistiques. L'évaluation diagnostique associée à un temps d'observation en CLO m'a permis de prendre conscience des besoins de chaque élève, et d'imaginer un enseignement adapté à chacun.

J'ai largement exploité les iPads, par exemple pour des activités de CO (vidéos), de CE (articles de presse), de PE (rédaction d'un exposé), de PO (enregistrement), de lexique ou de phonétique (learning apps, bitsboard). Les traducteurs ont également facilité nos échanges. Les élèves ont par ailleurs travaillé le langage des consignes, le langage des disciplines, la syntaxe, le vocabulaire, la prononciation, etc.

L'enseignement du FLsco s'est inscrit dans une approche plurielle puisque j'ai pu avoir recours à d'autres langues pour enseigner le français ; notamment l'anglais et l'espagnol. Bien que le recours à l'alternance de langues ait fait partie de mon approche didactique, son usage ne mérite pas de plus amples explications dans la cadre de cette étude.

4.2. Individualisation, personnalisation et différenciation

4.2.1. Pourquoi différencier ?

La différenciation est définie par JFL comme un changement dans le « geste professionnel » fait par les enseignants et comme une « capacité (de ces derniers) à lâcher prise (et à ne pas être) (...) en tout contrôle de ce qui se passe dans la classe » (T26, JFL). C'est une approche qui est en général mise en place dans un souci d'adaptation au rythme d'apprentissage des élèves. Elle « permet à plus d'enfants de travailler à leur niveau et de travailler en collaboration entre élèves » (T26, JFL).

À l'IIL, la différenciation pédagogique fait non seulement l'objet d'une demande institutionnelle mais également d'une volonté d'accompagner chaque élève dans ses apprentissages. Lorsqu'un élève « sait déjà lire (...) il ne va pas reprendre (...) le son a le son b + il n'y a pas d'intérêt (...) donc (...) il faut faire quelque chose : » (T24, S), par exemple en variant « les supports » (T26, S). Pour les enseignants interviewés, la différenciation est une évidence et même si c'est une charge de travail supplémentaire, « c'est faisable quand on a un élève comme ça dans la classe (et) (...) ça fait partie de (...) (leur) boulot de différencier et de proposer quelque chose de plus léger » (T30, V). La différenciation peut se faire sur une période plus ou moins longue et la satisfaction est palpable lorsque les élèves « arrivent à récupérer le niveau de la classe » (T12, S).

4.2.2. Comment différencier ?

Telle qu'elle est définie par les enseignants, la différenciation peut se faire :

- En proposant un travail avec « 3 à 4 groupes dans la classe » (T36, L), « pour décroisonner et faire (...) faire plus d'ateliers » (T34, L) ;
- En créant « de(s) supports différenciés sur l'iPad » (T38, Cl.) ;
- En laissant certains élèves travailler de façon autonome ;
- En autorisant les traducteurs pour « faire un écrit spontané (...) des exercices de vocabulaire (...) parce que c'est dur sans s'appuyer sur quelque chose » (T26, V) ;
- En laissant le temps de « manipuler quelques exercices » (T16, S) ;
- En proposant « des fichiers (...) (d') un niveau un peu en dessous (...) » (T42, Cl.) ;
- En adaptant « un certain nombre d'exercices (...) (et) la quantité d'écrits » (T26, V) ;
- En laissant plus de « temps aux élèves qui en ont besoin » (T53, L.) ;
- En reformulant « à l'oral les questions (...) parce que les consignes écrites ne sont pas toutes évidentes » (T26, V) ;
- En offrant la possibilité de « réécouter les consignes à son rythme » (T22, S) ;
- En réaménageant l'espace « dans la classe » (T16, S) ;
- En proposant des « apprentissages » (T12, S) différents.

Dans toutes ces propositions il s'agit tantôt de différenciation, tantôt de variation ; ce qui permet de respecter à la fois le rythme d'apprentissage et les styles cognitifs des élèves. V. (T44) en propose un résumé très pertinent (cf. annexe 9).

4.2.3. La différenciation en pratique

Pour différencier, les enseignants utilisent entre autres les outils numériques et ils disent avoir « de la chance aussi avec l'école parce que l'iPad facilite (les choses) » (T22, S). Ils différencient pour travailler la grammaire, les dictées, la lecture, l'écoute de consignes, etc. Avec « genially (par exemple) pour faire des parcours différenciés » (T14, S) ou « en proposant 4 dictées différentes » (T38, L). Un bel exemple est donné au T14 de l'annexe 8. Lorsqu'il propose des activités différenciées, l'enseignant a un rôle de guide et de chef d'orchestre. Il a le souci d'être présent pour chacun de ses élèves tout en favorisant l'autonomie. Par exemple il peut « prendre le groupe des forts pour pousser plus loin » (T38, L.). C'est donc un des aspects qui « fait la richesse de notre métier » (T42, V).

4.2.4. *Les limites de la différenciation*

La différenciation a des limites puisqu'elle est « extrêmement compliqué(e) à mettre en œuvre + si on reste dans un schéma traditionnel un enseignant avec un groupe » (T26, JFL). C'est par ailleurs « au départ (...) énormément d'boulot » (T24, S) et pour le directeur de la SFP « la différenciation (à l'IIL) (...) se fait sur le papier mais dans les faits elle n'existe pas » (T26, JFL).

Effectivement « on sait qu'il faut différencier mais on est mal outillé (...) (et pourtant) souvent les solutions on les a sous les yeux mais on les prend pas » (T26-30, JFL). Une des raisons peut être liée aux nuisances sonores induites par le travail en petits groupes et aux conséquences sur « la cohésion de la classe » (T36, L.). Lorsque le numérique est mis au service de la différenciation en vue de faire travailler un élève de façon autonome, cela peut être moins apprécié car « c'est une machine (...) les enfants préfèrent notre voix (...) (et cela) demande (aussi) beaucoup d'autonomie » (T37, S). L'enseignant doit quant à lui « revoir un certain nombre des supports » (T26, V) et proposer des « aménagements » (T40, V) ce qui représente un travail conséquent en plus des préparations de cours.

Enfin, une contrainte dans la différenciation réside dans « l'évaluation (qui) est (à l'IIL) très normative (et les enseignants ne peuvent pas) évaluer les progrès de l'enfant réellement parce qu' (...) (ils) évalue(nt) la même chose pour tout le monde » (T.30, V).

La différenciation étant complexe à mettre en place, elle « suppose de se former et (...) de se revisiter soi-même » (T26, JFL). Elle demande par conséquent un fort investissement de la part de chaque enseignant et une réelle volonté de changer ses pratiques professionnelles. L'auto-formation ou la collaboration entre collègues, pistes observées, sont sources de motivation. D'ailleurs, « la base de l'enseignement c'est le partage de pratiques + dis-moi ce qui est bien + comment toi t'aurais fait ça » (T72, Am.).

Enfin, l'auto-formation est l'illustration d'une réelle volonté de différencier comme en témoigne S. au tour 26 (cf.annexe 8). Chaque enseignant « a (donc) la responsabilité de se former (...) (et) doit (...) aller demander à des collègues (...) aller chercher (...) se renseigner » (T68, Am.).

Chapitre 9. Conception d'un outil pour mesurer la progression en langue scolaire

Dans une démarche de différenciation et pour valoriser leur compétence plurilingue, j'ai souhaité proposer à mes élèves, leurs familles et enseignants, un outil permettant de mesurer la progression en langue scolaire.

1. Pourquoi cet outil ?

1.1. Constat par rapport aux notes

J'ai constaté des divergences de signification liées à l'obtention des notes. Pour les élèves, les notes peuvent être source de satisfaction car ils ont « un plus haut note (et cela leur permet de) (...) comprendre les erreurs (...) comment (ils) (...) progresse(nt) » (T145, A.) À l'inverse, la déception est palpable face à une mauvaise note : « quand j'ai 4 euh alors je veux refaire la 11ème ».

Les notes peuvent être considérées comme « un challenge » (T43, PA2) motivant.

Quant aux parents, ils sont conscients du défi langagier auquel leurs enfants doivent faire face et ne leurs mettent pas de pression : « I know that she has challenges with languages so I don't put stress on that » (T29, PA3). Au contraire, ils se présentent comme des alliés : « she puts a lot of efforts so I don't usually blame her for anything (...) when I see the marks that are not very high I just to see what is the problem and understand where it comes from » (Ibid.). Ils expriment leur volonté de ne pas faire de différence entre leurs enfants et les autres élèves de la classe car ils savent que leurs enfants sont « très bien soutenu(s) » (T35, PA2). Pour répondre à une demande institutionnelle, les enseignants doivent fournir un nombre précis de notes et « en soi (...) (ils ne sont) pas forcément contre mais (la note) (...) n'est pas toujours révélatrice du niveau de l'enfant » (T44, L). Et puis parfois, la note est aussi perçue comme une sanction : « cette évaluation sanction qu'on fait nous avec des notes + finalement on fonctionne (...) par point négatif plus que par point positif (...) mais on va aussi sanctionner toutes les erreurs (T56, V).

Ainsi, contrairement à ma pensée initiale, le système de notes n'a pas tant d'impact sur l'estime et la confiance en eux de mes élèves. Il n'en demeure pas moins que cela peut être un outil intéressant pour mesurer leurs progrès.

1.2.Des méthodes d'évaluation inadaptées

L'identification des lacunes langagières (par l'évaluation diagnostique) permet de justifier des besoins en cours de langue scolaire et de fixer des objectifs d'apprentissage. C'est en outre un repère pour les enseignants qui souhaitent différencier leur pédagogie.

[...] je fais comme une petite évaluation diagnostique au départ avec toute la classe quand on démarre un apprentissage et ensuite euh: à partir des résultats que j'obtiens sur cette éval diagnostique de style google form ou un p'tit QCM ++ on se met sur différents parcours (T14, S.).

Puis, *l'évaluation sommative* utilisée en fin d'activité, permet de « voir si le concept est maîtrisé ou pas » (T16, S).

Quant à *l'auto-évaluation*, elle est complexe à mettre en place, d'autant plus avec de jeunes élèves. Aux tours 156 et 157, A. dit qu'elle ne souhaite « pas vraiment » participer au remplissage de son livret de progression en langue scolaire. Elle confirme plus tard (T160-161) qu'elle sait qu'elle a progressé et que cela lui suffit.

En CLO, « l'intérêt des évaluations c'est de montrer les progrès » (T38, V) mais « on ne peut pas considérer (...) (que tous les élèves) soi(ent) au même niveau que les autres en français donc (...) c'est un peu problématique (...) qu'il n'y ait pas un système d'évaluation adapté » (T30, V). Par ailleurs pour ces élèves qui souvent en auraient les capacités, il leur manque du temps et/ou de compétences langagières et ils n'ont de fait pas l'opportunité de valoriser leurs progrès (cf. T38, V).

« Le système de notes (...) bloque (donc) un peu les choses » (T53, S) et il est difficile d'être à la fois juste tout en étant bienveillant, et ne décourageant par les élèves. Mais serait-il envisageable de différencier les évaluations pour ces élèves ?

1.3.Des évaluations différenciées

Les évaluations différenciées permettent de se centrer sur les progrès des élèves et de se situer par rapport à une norme et des contenus à acquérir. Elles demandent également de prévoir des aménagements dans l'organisation. En théorie la différenciation pourrait se faire en CLO mais certains enseignants soulignent que s'ils faisaient « une évaluation plus simple ça ne serait pas validé » (T34, V). Pourtant d'autres disent donner « moins de notes » et faire « des bilans adaptés » (T58-60, Cl.). En pratique il y a eu une ouverture d'esprit car j'ai pu, grâce à des discussions en équipe et à la reconnaissance de la structure expérimentale (cf. T51 annexe 8), proposer à mes élèves : un accompagnement individuel permettant de guider l'élève dans sa compréhension/ interprétation des consignes ; de lui accorder davantage de temps ; de lui laisser accès à son traducteur ; d'adapter les exercices et/ ou les supports.

Le but majeur de ces évaluations a été de fournir une note afin de renseigner le bulletin scolaire. J'ai pu gérer en totalité la pondération et la correction de ces évaluations différenciées grâce à l'entière confiance qui m'a été accordée.

Mais pourquoi aucun message clair n'est diffusé aux enseignants à l'égard de ces pratiques ? Pourquoi est-ce à eux d'en faire la demande ? quelle est la valeur attribuée aux notes ?

Du point de vue des élèves et de leurs parents, la différenciation des évaluations n'est pas une solution envisagée car ils souhaitent une équité vis-à-vis des autres élèves.

Il serait donc pertinent de se poser des questions sur la différenciation et la variation afin de définir un cadre explicite si tant est que des évaluations différenciées soient envisagées. Pour que différencier des évaluations ne soit « pas faire au rabais (...) (mais) faire différemment + partir sur des choses adaptées construites » (32, JFL).

2. De la proposition à la conception d'un outil : constat

2.1. Intérêt et avis

La mesure de la progression est parfois subtile et subjective pour les élèves (cf. T127-129, annexe 24). Ils se sentent plus à l'aise dans les situations de communication du quotidien et c'est stimulant : « elle peut sentir la progression et ça la motive » (T57, PA2). L'intérêt à l'égard d'un outil mesurant la progression des élèves est général. Lorsque le projet est évoqué, élèves, parents et enseignants y voient un support « intéressant et plus positif (...) plus confortable » (T56-58, V). « Pour les professeurs dans l'institut » son objectif est « de voir tout ce (...) que les élèves ont appris » en langue scolaire (T56, PA4). Pour les parents c'est de « voir ce qu(e leur enfant) a fait comme progrès » (T54, PA1). La mise en place de cet outil prend donc tout son sens.

2.2. Élaboration d'une grille critériée

À l'issue de lectures et de recherches, en m'appuyant sur les activités mises en place dans les cours de soutien en langue scolaire et en croisant des données issues des entretiens, j'ai travaillé sur l'élaboration d'une grille d'évaluation critériée permettant de mesurer les compétences langagières de mes élèves. Ce travail s'est fait en concertation régulière avec le directeur de la SFP, mon tuteur de stage; mon but étant que l'outil ait du sens, apporte satisfaction et soit utile à l'ensemble de l'équipe pédagogique ; puis que mes objectifs de stage soient atteints. Ensemble, nous avons défini le format et nous nous sommes projetés sur une utilisation à court et à moyen terme.

L'élaboration de cette grille critériée, appelée par la suite « Livret de progression en langue scolaire », s'est essentiellement basée sur deux supports déjà existants :

- Le document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés, élaboré en octobre 2012 et disponible sur le portail Eduscol²⁴.
- Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

J'ai souhaité que ce livret répertorie des items précis pour les cinq capacités langagières (CO, PO, IO, PE et CE) ainsi que des items spécifiques aux apprentissages des diverses disciplines scolaires (comme celui du langage mathématiques). En effet, en classe ordinaire, la langue française est un outil d'apprentissage, de communication et d'interaction ; c'est pourquoi il me semble que les cours de soutien en langue de scolarisation doivent aborder tous ces items. Pour chaque capacité langagière, des descripteurs ont été choisis et formulés de façon claire pour qu'ils soient d'une part compréhensible par les élèves (de 6 à 11 ans) et d'autre part cohérents par rapport aux objectifs d'apprentissages scolaires de niveau primaire. Les descripteurs ont été classés en sept catégories: CO, PO, IO, CE, PE, spécificités de la langue française (phonétique, lexicale, grammaire, orthographe) et autres (mathématiques, quotidien). L'objectif étant d'évaluer des compétences de façon la plus objective possible (compréhension, production et mise en application).

Tous les descripteurs ne sont donc pas systématiquement évalués pour tous les élèves. Pour cette raison on peut trouver des descripteurs correspondant à des niveaux plus avancés (par exemple: donner son point de vue, faire un résumé de texte à l'écrit).

Pour l'évaluation proposée à travers le livret, j'ai différencié cinq niveaux d'acquisition:

A	Acquis	Correspond à des réussites systématiques
AC	À consolider, réussite fréquente	Correspond à des réussites fréquentes, avec néanmoins encore quelques petites erreurs
ECA	En cours d'acquisition	Correspond à l'acquisition d'une compétence en cours
FT	Fragilités, à travailler	Correspond à une capacité travaillée mais non encore acquise
NT	Non travaillé	Est utilisé lorsqu'un descripteur ne correspond pas au niveau scolaire d'un élève, et que de ce fait il n'a pas été étudié.

Figure 7: Niveaux d'acquisition des capacités langagières (extrait du livret de progression)

Pour le choix des descripteurs, je me suis appuyée sur les référentiels des niveaux A1 à B2 définis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, en ne retenant que les notions liées à l'apprentissage du FLsco (par exemple PO6: réciter une poésie ; CO1 : comprendre des mots relatifs à l'école ; etc).

²⁴ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document_evaluation_121009_c_228902.pdf

J'ai également fait le choix de ne pas mentionner de niveaux de compétence se référant au CECRL car ma mission était de mesurer la progression des acquisitions langagières dans le cadre de l'école. La forme du livret se rapproche volontairement de celle d'un bulletin scolaire, puisqu'il est destiné à y être annexé (pour rappel, ce livret est consultable en annexe 10). En complément du livret de progression j'ai élaboré un guide d'utilisation à l'intention des enseignants de CLO puisque j'ai envisagé que ce serait eux qui en auraient l'usage à moyen terme (cf. annexe 35). Pour l'élaboration de ce guide, je me suis également appuyée sur le document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés de 2012 et le CECRL. J'ai proposé pour chaque descripteur, des observables qui peuvent être adaptés en fonction des niveaux scolaires. Par exemple en production orale, un élève peut être évalué sur sa capacité à s'exprimer à l'oral, et pour évaluer ce descripteur, l'enseignant peut se référer à l'observable « réciter une poésie ». J'ai bien précisé que ce « guide a pour but d'aider les enseignants dans le remplissage » (guide : 1), qu'il « n'est pas exhaustif et a pour but de donner des exemples » (Ibid).

Le livret de progression et son guide d'utilisation sont donc des supports proposés comme « une base de travail qui pourr(ont) être complété(s) par chacun / chacune selon son propre jugement » (Ibid).

Le livret est un outil destiné à assurer la liaison entre les enseignants de CLO, les élèves suivant des cours de langue scolaire et le professeur de français langue de scolarisation (FLsco). C'est également une aide pour que l'enseignant de CLO puisse déterminer et orienter le soutien nécessaire.

Les parents des élèves, peuvent également via ce livret, prendre conscience des efforts et de la progression accomplie par leurs enfants.

Dans ce livret de progression, l'évaluation a été pensée sous forme d'auto-évaluation, c'est pourquoi une discussion entre l'élève et l'enseignante de FLsco s'est organisée à la fin de la période d'enseignement (fin de l'année scolaire et fin du DES) afin de permettre à l'élève de partager ses sentiments, à l'enseignant de les accueillir, et aux deux de mesurer les acquisitions langagières. Grâce à cette auto-évaluation, les élèves pourraient ainsi prendre conscience de leurs progrès. Pour certains descripteurs je me suis référée aux attentes des enseignants de CLO pour pouvoir évaluer de façon la plus impartiale possible.

J'ai pu présenter la grille à chaque élève individuellement et leur expliquer les différents descripteurs ainsi que les différents niveaux d'évaluation. Puis ensemble nous avons, pour chaque activité langagière, coché la grille, dans la case qui nous semblait la plus adaptée.

La conception de cet outil a permis de mettre en œuvre une évaluation positive valorisant les progrès réalisés dans l'acquisition des compétences langagières. J'ai souhaité offrir à chaque élève la possibilité de mesurer l'écart entre l'objectif visé et ce qu'il est capable de faire à un instant T de son parcours d'apprentissage ; et de cette façon souligner sa compétence plurilingue.

3. Résultats et analyse

Mes élèves étaient en immersion totale dans un milieu francophone où, malgré un plurilinguisme important, le français est linguistiquement très dominant. Ils ont acquis une compétence communicative qui, malgré des fragilités, leur a permis de passer d'une langue à l'autre grâce à leurs répertoires verbaux plurilingues en fonction des situations et des interlocuteurs (enseignants, élèves de la CLO ou élève de même L1 (dans la cour de récréation par exemple). Mes élèves ont également développé une compétence pluriculturelle complémentaire et indissociable de leur compétence plurilingue.

3.1. Du point de vue des élèves

Les pratiques en plusieurs langues fondent des compétences uniques et plurielles qui ne sont pas toujours reconnues ni valorisées ; elles peuvent même être parfois envisagées comme perturbantes voire comme des obstacles. Le plurilinguisme dans ce contexte scolaire international est perçu par nos élèves de différentes façons :

- soit comme un atout (T156, D) :

[...] dans la récré je tiens beaucoup d'amis de par exemple qui parler en anglais parce que dans la ILL il y a beaucoup de personnes qui vient de autres pays et pourquoi tu apprends beaucoup de langues dans la récré + tu joues avec eux je parle un peu dans + par exemple moi je tiens un ami *que* parle anglais et espagnol et nous jouer avec son ami + nous parler et nous jouer anglais et espagnol et c'est plus bien parce que j'apprends autre.

- soit comme une norme : « je sais que deux langues » (T167, A.) ;

- soit comme un challenge : « maintenant à Lancy elle sait que les enfants ils parlent plusieurs langues donc elle est plus motivée par le challenge d'être comme eux » (T55, PA2).

Mes élèves, encore jeunes, disent ne « pas vraiment (vouloir) montrer (leur progression) » (T 177). Implicitement, ils la mesurent lors de situations authentiques, comme l'explicite PA4 : « maintenant (...) elle comprend tout elle répond à tout (...) D. parlant français dans la rue à l'hôtel au restaurant » (T58-60).

En effet, dans les situations de la vie quotidienne, les interactions entre enfants sont très profitables aux allophones :

[...] j'ai vu elle avait son ami Corail à la maison ce week end et j'ai vu que Corail la corrige + si elle fait une erreur en français elle a dit Aurélie en français c'est pas comme ça c'est comme ça + et Aurélie n'a pas le réflexe de dire pourquoi tu me corriges + elle comprend et dit ok merci + c'est bien (T43, PA2).

L'auto-évaluation, même guidée par un enseignant, est quant à elle une activité très spécifique qui demande de la préparation en amont (explicitations des objectifs, du déroulement, de la réflexion sur soi-même) ainsi que de la patience. Cette étape a suscité une incompréhension de la part des élèves qui n'ont pas toujours saisi le but de la démarche. Ma volonté de les valoriser s'est ainsi souvent avérée inefficace. L'expérience mériterait toutefois d'être réitérée après avoir engagé une réflexion sur les modalités d'autoévaluation par les élèves.

3.2. Du point de vue de l'III

Suite au premier usage en situation réelle de mon outil, les retours apportés par le directeur de la SFP ainsi que les enseignants de CLO de mes élèves ont été extrêmement positifs. Tous ont pu prendre connaissance du livret et du guide d'utilisation. Ils ont envisagé cet outil comme un support complémentaire du bulletin scolaire, un support de transition permettant de faire un lien avec les enseignants des CLO des niveaux suivants, et d'assurer une cohérence et un suivi personnalisé. L'analyse proposée précédemment démontre à quel point cet outil répond à des demandes. Grâce aux nombreux descripteurs proposés pour chaque compétence langagière, les enseignants de CLO ont confirmé pouvoir mieux cerner en début d'année, les besoins d'un élève allophone qui arriverait dans leur classe avec cette grille renseignée ; et ainsi adapter leur différenciation pédagogique en proposant des activités plus ciblées aux besoins personnels de ces élèves.

Les parents quant à eux ont reçu le livret joint au bulletin scolaire de fin d'année.

Enfin, le matériel proposé n'a pas encore été testé par les enseignants de CLO. Il devrait l'être en cours et en fin d'année scolaire.

Chapitre 10. Bilan de stage : réponses apportées et perspectives d'évolution

Il est très satisfaisant de souligner que, d'après les témoignages des parents, enseignants et élèves, la mise en place d'une pédagogie individuelle lors des cours de soutien en langue scolaire a permis une prise en charge adaptée aux besoins spécifiques de chaque élève, et a favorisé de fait, l'inclusion en CLO. L'évaluation positive et bienveillante à travers une grille critériée adaptée aux objectifs d'apprentissage est, du point de vue de l'équipe pédagogique, un facteur de valorisation de la progression des élèves et un outil permettant de situer chacun dans sa progression. Elle n'a en revanche pas toujours été comprise par les élèves. La démarche d'auto-évaluation mériterait donc d'être davantage réfléchi et travaillée en amont avec chaque élève.

1. Favoriser l'inclusion scolaire

Le contexte social et géographique de l'IIL est favorable aux élèves allophones qui suivent leur cursus scolaire en langue française. Comme l'explique le directeur de la SFP, « l'avantage qu'on a dans une école francophone en contexte francophone c'est que l'immersion est étayée par énormément d'activités qu'il y a en dehors de l'école qui peut être la langue sociale » (T16, JFL). Cependant, selon JFL, l'immersion « ça peut fonctionner mais c'est pas suffisant (car) l'élève en immersion va plus ou moins profiter du fonctionnement de la classe + parfois ils sont plus en submersion qu'en immersion » (T16). Cl. raconte effectivement : « y a des hauts et des bas (...) pour D. ça a du être difficile à la fin du premier trimestre parce qu'elle arrivait pas à s'mettre dans l'groupe + » (T44). D'un point de vue de l'intégration sociale, l'immersion n'est donc pas toujours évidente, surtout dans les premiers mois d'une année scolaire. Cependant, cette approche peut être un avantage d'un point de vue linguistique car « c'est un bain d'langue super » (T46, Cl.) Comme je l'ai mentionné précédemment, l'idéal serait de proposer un dispositif hybride (comme celui proposé ci-dessous par V.) : une partie du temps en CLO et l'autre en cours de soutien en langue scolaire.

[...] c'est bien (...) (que les élèves allophones) soient dans des classes et c'est bien si on peut leur proposer des moments où ils ont un temps pour eux sur des choses qui sont difficiles pour qu'ils n'aient pas l'impression d'être noyés parce que c'est normal c'est humain de décrocher quand on n'est pas dans sa langue et que on entend toute sa journée une autre langue à un moment donné on décroche (T52).

2. *Des perspectives d'évolution*

Au sein du livret de progression, il serait intéressant que l'enseignant de langue fasse des suggestions / propositions à l'intention des enseignants de CLO pour la mise en place d'aménagements pédagogiques ; si tant est que la prise en charge des élèves allophones se fasse par un enseignant de langue. Les cours privés proposés en début d'année aux familles sont souvent accueillis favorablement « pour (...) (que leurs enfants ne) soient pas trop largués » (T83, S). Les parents ne souhaitent pas mettre leurs enfants en échec et envisagent l'école comme le bon endroit pour apporter le soutien adapté. Mais ceci ne devrait-il pas être intégré au cursus scolaire dans un souci d'inclusion et d'équité ? car « c'est fou que dans une école comme ça + dans un environnement international y ait pas un truc comme ça y a pas mal d'enfants susceptibles d'avoir besoin » (T88, Cl.).

N'est-il pas par ailleurs incohérent que des élèves bénéficient de cours de L2 intégrés à leur cursus scolaire, alors que des élèves allophones ne se voient proposés que des cours optionnels et très onéreux ? Le tour 55 de l'entretien avec Am. le souligne et la réponse apportée met en exergue qu' : « il manque un petit département qui est dans beaucoup d'écoles » (T60-62). Alors pourquoi ce département n'est-il pas créé étant donné que les besoins sont évidents ? Pourquoi prôner l'inclusion mais ne pas mettre en place de dispositif adéquat ? La réponse est sans doute qu' : « il faut aussi reconnaître qu'on trouve des vertus à l'immersion mais c'est parce qu'on a des manques de moyens et de ressources humaines + + après on finit par trouver des avantages certains par manque de moyens » (T16, JFL). Un dispositif de cours de langue scolaire favorisant l'inclusion des élèves allophones serait donc le bienvenu. Il permettrait la mise en place d'activités différenciées, la création de liens et l'interaction entre pairs (par le tutorat) ; cela ne pourrait que « valoriser (...) et (être) hyper positif » (T54-56, JFL) pour ces élèves. Lorsque cette idée est sous entendue, les parents de mes élèves réagissent avec intérêt. Cependant, selon eux, il serait idéal pour les enfants de combiner : « une aide individualisée » (T52, PA4), et des cours collectifs « para la interacción (...) pour une inertie de groupe et pour connaître les autres enfants » (T52, PA4). Cette approche est aussi soutenue par les enseignants :

[...] je pense quand même que le démarrage avec un: + avec un soutien en français il est indispensable + mais le reste pour pouvoir continuer l'activité dans la classe avec les autres c'est quand même important c'est comme ça qu'ils s'intègrent + c'est comme ça qu'il va se faire des copains etc ça fait avancer quoi + l'intégration sociale (T50, V) .

3. La place de l'IIL face aux textes officiels

En réfléchissant aux questions de l'accueil, de l'inclusion et de l'apprentissage du FLsco à l'IIL, j'ai souhaité comprendre s'il existait une harmonisation et une ligne de conduite proposée par l'établissement en lien avec les textes officiels, que ce soit la circulaire de 2012 ou la Loi sur l'Obligation Scolaire de 1984.

À la lumière des parties précédentes, force est de constater que l'établissement situé sur le territoire Suisse et proposant le cursus scolaire français, ne semble se référer ni au texte français ni au texte suisse en matière d'inclusion. Ceci est probablement lié à son statut privé, international qui lui offre un statut à part.

À travers l'analyse des entretiens au niveau de la prise en charge des élèves allophones à l'IIL, j'ai cherché d'une part à comprendre comment se fait l'accueil à leur arrivée et dans les mois qui suivent ; et d'autre part, à identifier les outils et directives qu'ont à disposition les enseignants. Cela m'a permis dans un premier temps de cerner les besoins des élèves allophones ainsi que les processus par lesquels ils doivent passer pour s'intégrer (rupture, adaptation à une nouvelle culture éducative, un nouveau système scolaire, apprentissage d'une nouvelle langue, etc). Puis, j'ai pu identifier les moyens et stratégies qui favorisent un accueil et un enseignement de qualité.

Le constat établi démontre bien que les enseignants manquent de ressources pour pouvoir offrir une prise en charge pleinement satisfaisante, et c'est pourquoi l'outil que j'ai conçu a reçu un accueil très positif et a apporté une perspective d'amélioration et de soutien.

Conclusion

Dans cet espace éducatif qu'est l'Institut International de Lancy, diverses formes de plurilinguisme se côtoient et chacun est accueilli de la même façon quels que soient son parcours et ses pratiques langagières et indépendamment de sa situation (sociale, économique, religieuse, linguistique, etc.). Les pratiques et les identités plurielles des élèves apportent des ressources précieuses aux enfants comme aux adultes, mais les approches didactiques ne prennent pas toujours totalement en compte les diverses formes de plurilinguisme et leur origine.

Par l'intermédiaire de ce travail, j'ai pu mener une réflexion sur la prise en charge des élèves allophones en milieu scolaire en me basant en premier lieu sur les entretiens menés auprès des différents acteurs de terrain : les enseignants, les élèves allophones et leurs parents. L'analyse des discours extrêmement riches m'a aidée à mesurer les limites, les manques et les besoins dans la prise en charge de ces élèves. Issus de milieux relativement aisés, tous ces enfants étaient soutenus dans leurs cadres familiaux et la plupart a pu bénéficier de cours particuliers à domicile. Mais malgré ces conditions favorables et le souci de la réussite scolaire des familles, ces élèves connaissaient, du fait de leur statut d'élève allophone, des fragilités dans leurs apprentissages scolaires. Force est de constater que ces élèves ne jouissaient pas des mêmes conditions d'apprentissage que les élèves francophones puisqu'en dehors du soutien familial, ils devaient répondre aux mêmes exigences scolaires que leurs pairs francophones alors qu'ils avaient des besoins communicatifs et langagiers clairement identifiés.

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces manques, j'ai donc mis en place, en collaboration avec l'équipe pédagogique de l'établissement, un dispositif de cours de soutien en langue de scolarisation. Ces cours ont pu être proposés aux élèves le nécessitant, sans prise en compte de leur statut social, et sans aucune contribution financière. Cela m'a permis de cibler les besoins spécifiques de chaque élève et de leur proposer une pédagogie individualisée. Cette démarche de différenciation a abouti à la conception d'un outil d'évaluation qui a pu être validé par l'établissement et exploité avec les élèves allophones. J'ose espérer que cet outil servira, dans un futur proche, aux enseignants de CLO.

En mettant en place ce dispositif expérimental, j'ai questionné les dimensions d'accueil, d'accompagnement pédagogique, de besoins, d'évaluation, de différenciation et d'inclusion. J'ai également mis en évidence les limites du contexte immersif proposé aux élèves.

Les pistes concrètes que j'ai proposé à travers l'élaboration de mon projet ingénierique sont des moyens de faire évoluer la prise en charge éducative des élèves allophones de la section française primaire de l'IIL. Elles se veulent favorables à l'inclusion scolaire de ces élèves. De cette façon j'ai pu apporter des réponses à la problématique énoncée en amont de mes entretiens, et il va sans dire que je serais favorable à ce que l'établissement affiche (sous la forme de la création d'une classe d'accueil) son engagement dans cette voie de la promotion du plurilinguisme.

Les deux hypothèses émises ont pu être validées. D'une part, la prise en compte des points de vue des enseignants sur les principes d'une démarche inclusive des élèves allophones, mais aussi les discours des parents et des élèves sur les attentes scolaires, ont bien participé à souligner certaines limites. D'autre part, la mise en place de cours de soutien avec une enseignante de FLE spécifiquement dédiée a permis de cibler les besoins spécifiques de chaque élève allophone et d'adopter une évaluation positive et bienveillante.

De façon générale, il en est ressorti que la gestion des progressions multiples reste un défi à relever. Le travail de différenciation et d'individualisation demeure complexe, mais la reconnaissance de cette différenciation par l'institution n'est pas systématique.

Bibliographie

ABRY, D. & VEDELMAN-ABRY J. (2006). *Phonétique*, Broché.

CHISS, J.-L., & CAUSA, M. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langue: Enjeux et questionnements*. Pédagogies en développement. (s.l.), De Boeck.

CHERQUI, G. & PEUTOT, F. (2015). *Inclure: français de scolarisation et élèves allophones*. Paris, Hachette

CUQ, J.-P. & GRUCA, I., (2003). *Cours de didactique de français langue étrangère et Seconde*. Paris, Pug.

DAVID, C. & ABRY, D. (2018). *Pédagogie différenciée et classes hétérogènes*. Paris, Hachette.

DAVID, C. Atouts et faiblesses de la pédagogie différenciée. *Le Français dans le monde*, n°366 (nov-déc-2009).

DAVID, C. (2013). L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux. Thèse de doctorat (dir. J-P CUQ). Université de Nice Sophia-Antipolis. Disponible en ligne: <https://hal.ird.fr/LPL-AIX/tel-03265342v1> (consulté le 10.6.2021).

DE VERDHELLAN M., (2009). Langue seconde et langue de scolarisation. *Cahiers Pédagogiques*, n° 473, p. 48.

FEYFANT, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFE*, n°113, 2-27.

FRISA J-M. (2017). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*, Coll. Cap sur le français de la scolarisation, Canopé éditions.

GALLIGANI, S. (2012). Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. Les langues des enfants issus de l'immigration dans le champ éducatif français. *Les cahiers du GEPE*, n°4. Disponible en ligne : [hit://www.cahiersdugeppe.fr/ondex.php?id=2314](http://www.cahiersdugeppe.fr/ondex.php?id=2314) (consulté le 17.7.2021)

GOÏC, C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*. CRDP, Orléans-Tours.

GOÏC, C. & BRUGGEMAN, D. (2013). *L'inclusion scolaire des EANA: questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. Disponible en ligne: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_2630_16.pdf (consulté le 30.6.2021).

GOUPIL, G. & LUSIGNAN, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal, Gaëtan Morin.

GRIN, F. (2010). L'aménagement linguistique en Suisse. *Télescope*. Disponible en ligne: <https://www.unige.ch/fti/elf/files/1314/5865/9224/elfwp4.pdf> (consulté le 28.6.2021).

HADJI, C. (2000). *L'évaluation, règle du jeu*. Paris, ESF.

- HUVER, E. (2012). L'évaluation des élèves allophones. *Diversité*, n°169, 133-137.
- KHAN, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Paris, ESF.
- KLEIN, C. (2012). *Le français comme langue de scolarisation: accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Lille, CRDP.
- KOLDE, G. (1981). Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg. i. Ue. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beihefte, 37. Wiesbaden: Steiner.
- LEGRAND, L. (1995) *Les différenciations de la pédagogie*. Grenoble, PUF.
- MEIRIEU, P. (2009). *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris, ESF.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- MORETTI, B. (2018). Les langues en Suisse. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n°14, 11-24. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2018-2-page-11.htm> (consulté le 30.6.2021).
- PRZESMYCKI, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris, Hachette.
- PUREN, C. (2001). *Les Langues modernes*. Disponible en ligne : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article763> (consulté le 8.6.2021).
- SINGY, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Paris, l'Harmattan.
- SINGY, P. (2004). *Identités de genre, identités de classe et insécurité linguistique*. Berne, Peter Lang.
- VERDHELAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français langue de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Grenoble, PUF.
- VIGNER, G. (2009). *Le français langue seconde: comment enseigner le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris, Hachette.
- WERLEN, I. & BROHY, I. (2013). Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. *Babylonia*, 1, 22-35. Disponible en ligne: <https://journals.openedition.org/lengas/163> (consulté le 5.6.2021).
- ZAKARTCHOUK M., (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. Paris, ESF.

Sitographie

Éduscol / Casnav

<http://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article966>

<https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-eana>

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/>

https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536

<https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-eana>

Textes

https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm?cid_bo=61527

<https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

Migrations

<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1198>

<https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2010-2-page-39.htm>

<https://www.iom.int/fr/termes-cles-de-la-migration>

<https://kdk.ch/fr/themes/immigration-et-integration/lignes-directrices-sur-la-politique-migratoire-suisse/>

Scolarisation des élèves allophones

[https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voageurs-casnav](https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav)

<https://journals.openedition.org/rdlc/1989>

<https://journals.openedition.org/lidil/3609>

<http://eana21.ac-dijon.fr/spip.php?article18>

Inclusion des élèves allophones / différenciation pédagogique

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-education-inclusive-une-reponse/>

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf

Enseignement en UPE2A

https://www.youtube.com/channel/UCx4CFKxDvi8a2y3t_LxpSUg

http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/n.auer/Livret_Comparons.pdf

<https://www.academia.edu/34849928/EANA->

[Le rôle de l'enseignant de l'UPE2A dans la construction du lien avec la CLO](#)

Évaluation des élèves allophones

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document_evaluation_121009_c_228902_356123.pdf

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document_evaluation_121009_c_228902_356123.pdf

http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/Collegia/huver_diversite_169.pdf

<https://enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2016/11/Oser-l'évaluation-différenciée.pdf>

[Outils d'évaluation](#)

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/le-positionnement/>

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document_evaluation_121009_c_228902.pdf

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/evaluation-et-orientation/>

[Portfolio/ FLsco: devenir élève en FLsco](#)

<https://portfoliofsco.canope-creteil.fr/>

[Divers](#)

<http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19>

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2010.nyangui_a&part=363940

Table des illustrations

Figure 1. Objectifs des entretiens en fonction des personnes interviewées.....	p.23
Figure 2. Équivalence des niveaux scolaires français et suisse.....	p.29
Image 1. L'intégration versus l'inclusion.....	p.38
Figure 3. Tableau comparatif des textes officiels français et suisse.....	p.40
Figure 4. Tableau comparatif des systèmes français et suisse.....	p.45
Figure 5. Avantages d'une grille critériée selon l'UNIL.....	p.59
Figure 6. Élèves pris en charge dans le cadre du DES.....	p.64
Figure 7. Niveaux d'acquisition des capacités langagières (extrait du livret de progression).....	p.80

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire	5
Introduction.....	7
Partie 1 - Présentation du contexte de stage.....	9
Chapitre 1. La Suisse : un pays plurilingue.....	10
1. Le contexte sociolinguistique en Suisse	10
2. Focus sur la Suisse romande : Genève	11
2.1.Le canton de Genève	11
2.2.L'éducation à Genève	12
Chapitre 2. Un établissement international privé: L'IIL.....	13
1. Contexte institutionnel et organisationnel	13
2. Contexte économique et technologique	14
3. Contexte linguistique.....	15
Chapitre 3. Mon stage à l'IIL.....	17
1. Constat.....	17
1.1.La langue scolaire	17
1.2.Immersion et pédagogie différenciée	17
1.3.Dispositif d'accueil.....	18
1.4.L'évaluation.....	18
2. Commande initiale.....	19
3. En pratique	19
4. Réflexion, questionnements et problématique	20
5. Méthodologie.....	21
5.1.Les cours de soutien en langue scolaire	21
5.2.Le recueil de données	22
5.2.1.Les entretiens compréhensifs	22
5.2.2.Préparation des entretiens	23
5.2.3.Conduite des entretiens	24
Partie 2 - Cadre théorique	25

Chapitre 4. Les enjeux éducatifs et linguistiques liés aux migrations	27
1. Migrations et politique migratoire en Suisse.....	27
1.1. Quelques définitions	27
1.2. Les formes de migration	28
1.3. La politique migratoire en Suisse	28
1.4. La politique éducative en Suisse à l'égard des élèves étrangers	29
2. Un public à besoins particuliers.....	29
2.1. Des personnes allophones	30
2.2. Pluralité des identités.....	31
2.3. Le plurilinguisme: un principe éducatif	31
3. Les besoins des élèves allophones	32
3.1. Les besoins langagiers	33
3.2. Comment évaluer les besoins ?	34
Chapitre 5. Accueil et dispositifs d'accueil en milieu scolaire	35
1. L'accueil des élèves allophones	35
1.1. Par l'école	35
1.2. Par l'enseignant de classe ordinaire.....	36
1.3. La classe ordinaire et ses défis	37
2. De l'intégration à l'inclusion scolaire	37
2.1. En quoi l'école évolue-t-elle ?	37
2.2. L'école inclusive	39
2.3. L'hétérogénéité en classe.....	40
3. Quels sont les moyens pour inclure ?	41
3.1. L'apprentissage de la langue.....	41
3.1.1. Les différents statuts de la langue.....	41
3.1.2. La langue de scolarisation	42
3.1.3. Le statut évolutif de la langue.....	44
3.2. Les dispositifs d'accueil : UPE2A et classes d'accueil.....	44
3.2.1. Missions.....	44
3.2.2. Un travail collaboratif	46
Chapitre 6. Enseignement et apprentissage du français.....	48

1.	L'enseignement/ apprentissage de la langue scolaire.....	48
1.1.	La posture enseignante	48
1.2.	Acquérir des compétences de communication.....	49
1.3.	Les démarches	50
2.	La différenciation	51
2.1.	Qu'est-ce que la différenciation ?.....	52
2.2.	Différencier ou individualiser ?.....	52
Chapitre 7. Évaluer		54
1.	La progression	54
2.	L'évaluation	55
2.1.	Qu'est-ce que l'évaluation?.....	55
2.2.	Les fonctions de l'évaluation	56
3.	Des outils pour évaluer	58
3.1.	Le portfolio des langues (PEL).....	58
3.2.	Les grilles critériées	58
3.3.	L'évaluation différenciée.....	59
4.	Évaluer pour valoriser le plurilinguisme	60
Partie 3 - Analyse du projet ingénierique		62
Chapitre 8. Mise en place d'un dispositif expérimental de cours de soutien		64
1.	Présentation du public	64
1.1.	Les élèves du dispositif expérimental.....	64
1.2.	L'allophonie dans notre contexte	65
1.3.	Les motivations d'une scolarisation en langue étrangère	65
1.4.	Pratiques langagières	66
2.	Besoins et objectifs d'apprentissage de notre public	68
2.1.	Accompagner les élèves allophones et soutenir les enseignants de CLO	68
2.2.	Comment?	69
3.	Ce qui est proposé à l'IIL.....	70
3.1.	Par l'institution	70
3.2.	Au sein des CLO	70
3.2.1.	Le tutorat entre pairs	70

3.2.2.	La posture des enseignants de CLO	71
3.2.3.	Autres méthodes pour l'accueil	72
3.2.4.	Assistanat et individualisation.....	72
3.3.	Le soutien familial	72
4.	Proposition de réponse	73
4.1.	Le dispositif expérimental.....	73
4.2.	Individualisation, personnalisation et différenciation	74
4.2.1.	Pourquoi différencier ?	74
4.2.2.	Comment différencier ?	75
4.2.3.	La différenciation en pratique	75
4.2.4.	Les limites de la différenciation	76
Chapitre 9. Conception d'un outil pour mesurer la progression en langue...		77
1.	Pourquoi cet outil ?	77
1.1.	Constat par rapport aux notes.....	77
1.2.	Des méthodes d'évaluation inadaptées	78
1.3.	Des évaluations différenciées	78
2.	De la proposition à la conception d'un outil : constat	79
2.1.	Intérêt et avis	79
2.2.	Élaboration d'une grille critériée	79
3.	Résultats et analyse.....	82
3.1.	Du point de vue des élèves	82
3.2.	Du point de vue de l'IIL.....	83
Chapitre 10. Bilan de stage : réponses apportées, perspectives d'évolution		84
1.	Favoriser l'inclusion scolaire	84
2.	Des perspectives d'évolution	85
3.	La place de l'IIL face aux textes officiels	86
Conclusion		87
Bibliographie.....		89
Sitographie		91
Table des illustrations		93
Table des matières.....		94

MOTS-CLÉS :

Élèves allophones, inclusion, différenciation, français langue de scolarisation, évaluation.

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente la prise en charge d'élèves allophones scolarisés en école primaire française au sein d'un établissement international privé situé à Genève. Il questionne l'accueil proposé, l'accompagnement pédagogique, les besoins de ces élèves et les mesures d'évaluation mises en place à leur égard.

L'analyse des discours des acteurs de terrain met en évidence les limites du contexte immersif proposé à ces élèves. Elle sert de point de départ pour la mise en place d'un dispositif expérimental inclusif ayant fait l'objet de ma commande de stage.

Dans le cadre de ce dispositif associant la mise en place de cours de soutien en langue de scolarisation et la conception d'un outil d'évaluation, des propositions, basées sur la différenciation pédagogique, sont amenées. L'individualisation, les évaluations différenciées et la valorisation de la progression en langue de scolarisation sont au cœur de ce dispositif.

KEYWORDS :

Allophone's students, inclusion, differentiation, french as the school language, assessment.

ABSTRACT

This thesis presents the support of allophone's students attending french primary curriculum in a private international school based in Geneva. The main topics are about welcoming, educational supports, students's needs and assessments.

The analysis of actors's speeches highlights the limits of the immersive context offered to these students. It serves as a starting point for the establishment of an inclusive experimental approach that was the subject of my internship.

This method proposes to include setting up school language courses, assessment tools and differentiated approaches. It is based on individualisation and personalized assessments that encourages the school language's improvement.

