

26

Quand la diversité linguistique devient la norme

Que l'on aborde la question des langues par le côté des élèves ou par le côté des programmes, le constat reste le même: «Les langues», désormais réunies en un seul domaine dans le Plan d'études romand, sont toujours plus nombreuses et diversifiées et occupent une place toujours plus importante à l'école.

Jean-François de Pietro et Claudine Balsiger

30

Vivre une autobiographie langagière

Récits croisés d'une expérience d'écriture en atelier tenu lors du congrès Edilic (Education et Diversité linguistique et culturelle) en juillet 2010 à Lausanne.

Martine Panchout-Dubois et Claudine Pont

31

Entrer dans le monde des livres

Pour les élèves pris dans un processus migratoire, en chemin vers une double appartenance culturelle et linguistique, qu'ils soient lecteurs ou apprentis lecteurs, trouver des livres dans leur langue est un élément stabilisant, qui rassure, qui permet de retrouver le familier dans un monde forcément différent.

Claudine Balsiger



Approches plurilingues

34

Zoom plurilingue dans deux classes enfantines genevoises

Dans notre enseignement, disent Myriam et Nathalie, nous tenons compte des connaissances de nos élèves et particulièrement de leur(s) langue(s) d'origine. Nous savons que c'est à partir de leurs premiers acquis que les enfants vont poursuivre leurs apprentissages.

Christiane Perregaux

36

1, 2, 3, de l'imagier plurilingue à l'école de mon quartier

En Romandie, l'entrée dans la lecture, le travail en mathématiques ou dans d'autres disciplines se font toujours en français. Le travail sur les langues et avec les langues que les élèves côtoient ou parlent reste des initiatives isolées, voire extraordinaires. Trois classes d'école enfantine d'un quartier genevois ont relevé le pari de présenter leurs classes avec les langues des élèves

Carole-Anne Deschoux

38

Un accès au français plurilingue

Le groupe de pilotage Pisa chargé de proposer des remédiations à la suite des mauvais résultats des élèves suisses aux épreuves de lecture préconise des mesures particulières d'intégration linguistique et culturelle lorsque la proportion d'élèves allophones dépasse le 30% de la population scolaire. Et si l'on faisait appel aux enseignantes de langue et culture d'origine des enfants (ELCO)?

Danièle Frossard

40

Ressources pour travailler dans une perspective plurilingue





Quand la diversité linguistique devient la norme



L'abandon de l'enseignement d'une seconde langue nationale au profit de l'anglais signera-t-il la mise à l'écart des langues d'origine des élèves?

Les langues dans le PER: un défi à relever

«Approches interlinguistiques», «didactique intégrée des langues», «éveil aux langues», «élèves allophones», «langue de scolarisation», ou encore «répertoire langagier plurilingue/pluriel»... Ces termes, issus du «lexique langue» du nouveau Plan d'études romand, témoignent d'une nouvelle philosophie de l'enseignement des langues dans le PER qui vise à répondre à la fois à une situation sociale et à une nécessité curriculaire impliquant de nouvelles approches didactiques.

Que l'on aborde la question des langues par le côté des élèves ou par le côté des programmes, le constat reste le même: «les langues», désormais réunies en un seul domaine dans le PER, sont toujours plus nombreuses et diversifiées et occupent une place toujours plus importante à l'école. En effet, d'un côté, le nombre de langues parlées par les élèves de nos classes ne cesse d'augmenter; et, de l'autre, l'anglais est venu s'ajouter aux programmes du primaire, les langues anciennes semblent – du moins dans certains

cantons – amorcer un retour en force pour tous les élèves, l'italien constitue depuis quelques années une alternative à l'allemand pour les études gymnasiales, tandis que les langues les plus fréquemment parlées par des élèves migrants gagnent en reconnaissance et font de plus en plus l'objet d'enseignements, financés par les pays d'origine dans quelques cas, mais aussi, de plus en plus souvent, par des communautés migrantes elles-mêmes.

Une telle situation n'est pas sans susciter quelques interrogations, voire quelques tensions, chez les enseignant-e-s et dans la société. Certains veulent y voir un obstacle insurmontable pour l'enseignement, prônant parfois un repli sur la langue locale ou nationale et l'abandon de l'enseignement d'une seconde langue nationale au profit de l'anglais voire la mise à l'écart des langues d'origine des élèves; d'autres, dont nous sommes, prennent cela comme une donnée de la réalité à laquelle il s'agit de faire face, simplement, et préfèrent y voir un défi à relever – pour lequel il s'agit alors de se donner des moyens!

Cette situation invite ainsi à reprendre la réflexion concernant l'enseignement des langues – de toutes les langues – pour faire le point de ce qui existe, évaluer si cela permet, dans l'enseignement, de «gérer» cette diversité et, selon les réponses apportées, imaginer d'autres manières de les gérer, d'autres approches didactiques.

L'enseignement des langues – langues de scolarisation, langues étrangères, langues anciennes... – s'appuie sur diverses conceptions de l'enseignement/apprentissage, qui conduisent finalement à des pratiques en classe certes multiples – car liées aussi, fortement et heureusement, à la personnalité de l'enseignant et à la configuration de la classe – mais qu'on peut tenter de regrouper en un certain nombre d'approches selon la part qu'elles font: au discours de l'enseignant («enseignement explicite»...) par rapport aux activités des élèves («approches [socio] constructivistes»...), à la pratique langagière et à la communication par rapport à la réflexion et à l'analyse, à la correction linguistique par rapport à l'adéquation communicative, à la culture (voire à la civilisation) par rapport aux aspects strictement langagiers, etc. Le PER, sans prendre une position rigide par rapport aux méthodes, énonce des finalités qui supposent clairement que l'en-

semble de ces approches peuvent, et doivent, trouver une place dans l'enseignement:

«Le domaine *Langues* développe quatre grandes finalités:

- Apprendre à communiquer et communiquer
- Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues
- Construire des références culturelles
- Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.»

(cf. www.plandetudes.ch/web/guest/systemic?domainId=67&courseId=279)

Cependant, le PER (cycle 1, fascicule langues, p. 6) ajoute une exigence qu'il semble plus difficile de faire entrer dans les approches existantes:

La présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves implique une approche plurilingue des langues (...). Les diverses langues enseignées s'insèrent dans un curriculum intégré des langues (L1, L2, L3, langues d'origine des élèves allophones, langues anciennes...) incluant également une réflexion sur les relations entre les langues.

Qu'est-ce, en effet, qu'une approche «plurilingue» des langues? Comment faire pour mettre en œuvre une telle approche?... En fait, l'essentiel des outils actuellement à disposition des enseignants constituent plutôt ce qu'on pourrait appeler des approches *singulières*, dans lesquelles le seul objet pris en compte dans les activités est *une* langue ou *une* culture particulière, prise isolément. Même si l'axe thématique «approches interlinguistiques» dans le PER le préconise, il n'est pas (encore) usuel qu'un point de grammaire traité en français soit mis en relation avec ce qui lui correspond en allemand, en latin ou... dans les langues d'origine des élèves allophones. Il n'est pas encore usuel, non plus, que la proximité des vocabulaires de l'allemand et de l'anglais, par exemple, soit exploitée pour en faciliter l'accès... La tendance dominante des méthodes est plutôt à l'évitement et à la crainte des interférences, à la recherche de l'accès direct à la langue cible, en refusant tout appui sur les autres connaissances «déjà là», par peur des «faux amis» et autres sources d'erreurs (calques, transferts...). Il existe pourtant des approches qui, à l'inverse, soulignent l'aide que peuvent apporter ces connaissances, qui fondent certaines réflexions sur plusieurs langues, en les comparant, ou encore qui encouragent par diverses activités les élèves à travailler avec plusieurs langues en même temps – ce que, soit dit en passant, nous sommes souvent amenés à faire dans nombre de pratiques professionnelles. Ces approches sont connues comme des *approches plurielles des langues et des cultures*, et regroupent l'ensemble de ces démarches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois *plusieurs* (= plus

d'une) variétés linguistiques et culturelles (Candelier *et al.*, 2007, 7).

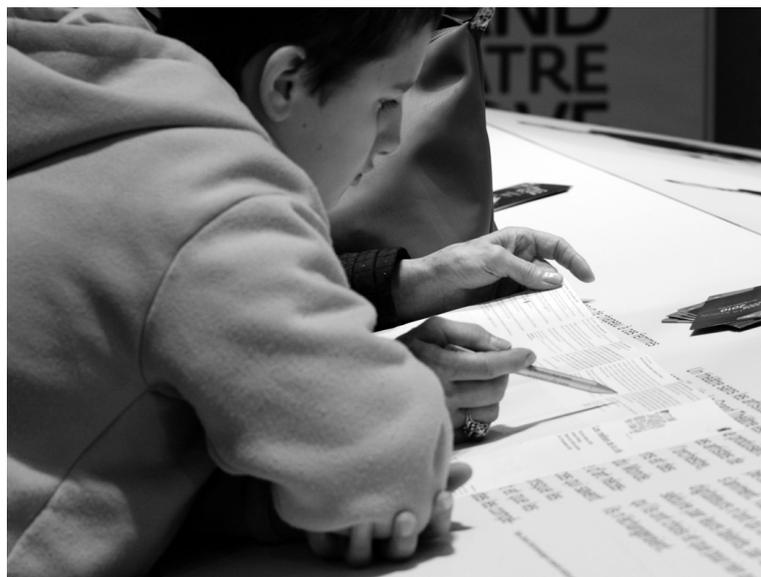
On peut distinguer (au moins) quatre approches plurielles, dont les trois premières sont mentionnées dans le «lexique langues» du PER:

- la *didactique intégrée des langues enseignées*;
- l'*éveil aux langues*;
- l'*intercompréhension entre les langues parentes*;
- et l'*approche interculturelle*.

Celles-ci se distinguent entre elles à la fois du point de vue de leurs finalités (en particulier la première a pour but l'enseignement/apprentissage des langues prises en compte, alors que l'éveil aux langues pas, ou du moins pas directement) et des procédés didactiques mis en avant.

La *didactique intégrée* vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles qui sont étudiées dans le cursus scolaire; l'idée en est de *prendre appui sur le connu pour aborder le moins connu*: la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère, cette dernière pour entrer dans la seconde langue étrangère, etc., sans oublier les effets en retour de telles synergies. Sans oublier non plus, lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement, les langues d'origine des élèves. On a donc, dans ces cas, deux langues (voire trois) qui sont «travaillées» en même temps, au service principalement de l'une d'entre elles.

L'*intercompréhension entre langues parentes* propose un *travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille* (langues romanes, germaniques, slaves, etc.). Il s'agit en premier lieu de développer des habiletés (le plus souvent partielles) de compréhension écrite ou orale en mettant en place des stratégies précisément fondées sur la parenté des langues.



Prendre appui sur le connu pour aborder le moins connu: des liens peuvent s'établir entre plusieurs langues



© Philippe Martin

L'approche plurilingue des langues viendrait-elle concurrencer l'enseignement de la langue de l'école?...

L'éveil aux langues représente l'approche la plus directement focalisée sur la diversité langagière (et culturelle) en tant que telle; son trait distinctif, en quelque sorte, réside dans le fait qu'une partie des activités y portent sur des langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner. Il permet en revanche aux élèves de découvrir et reconnaître la diversité des langues et de se forger des habiletés métalangagières et métacognitives utiles aux apprentissages, grâce à l'observation de langues plus ou moins familières.

Quant à l'approche interculturelle, elle est le plus souvent présente, mais de manière intégrée à une autre problématique. Elle inclut en fait elle-même des approches diverses – et gagnerait vraisemblablement à être subdivisée, comme les approches centrées sur le langagier, selon les mécanismes didactiques privilégiés (comparaison, appui, etc.).

De manière générale, ces approches plurielles reposent donc sur l'abandon d'une vision «cloisonnante» de la/des compétence-s des individus en matière de langues et de cultures, abandon qui découle logiquement de la façon dont la compétence plurilingue et interculturelle est conçue par le *Cadre européen commun de référence*: cette compétence, en effet, ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition et qui en assure la gestion et le développement (Guide, 2007, 73).

Conçues ainsi pour la prise en compte de toutes les compétences existantes de l'apprenant, d'origine scolaire ou non, de toutes ses expériences langagières et de toutes les langues de son répertoire, elles apparaissent comme des outils décisifs pour une *éducation au plurilinguisme* (cf. Conseil de l'Europe), pour une *approche plurilingue des langues* (cf. PER), comme l'incarnation de la nouvelle philosophie qui prévaut dans le domaine «langues» du PER.

Approches plurilingues et langue de scolarisation: tensions ou intégrations fécondes?

Cette *approche plurilingue des langues* viendrait-elle concurrencer l'enseignement de la langue de l'école? Nuirait-elle à son apprentissage par les élèves? Dans la mesure où il est largement admis que la réussite scolaire passe par la maîtrise fonctionnelle et réflexive de la langue de l'école, la question mérite d'être posée. Mais comme le relèvent *les propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, il convient de ne pas simplifier des questions complexes en lien avec la visée même de l'éducation. «S'il est clair que la maîtrise de la langue de scolarisation est une donnée incontournable des objectifs de tout projet éducatif, il est non moins clair que l'école doit aujourd'hui s'ouvrir au plurilinguisme, ne serait-ce que pour des enjeux globaux tenant à l'avenir de nos sociétés. Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité.»

Soit. Si cette déclaration peut sans doute faire consensus au sein des milieux éducatifs, elle ne supprime pas les questions relatives aux apprentissages des élèves dans la langue de scolarisation, lorsque celle-ci s'articule à des démarches plurilingues, voire les intègre.



© Ganni Ghiringhelli

... la réussite scolaire passant par la maîtrise de la langue de l'école, la question mérite d'être posée

Depuis une dizaine d'années, des recherches investissent sur les éventuels bénéfices de cette articulation sur les apprentissages des élèves dans la langue de l'école. Les principaux résultats montrent que les élèves bénéficient davantage de l'ouverture à la pluralité si celle-ci s'articule à des disciplines scolaires (Evlang 2003), qu'une exposition à la pluralité des langues augmente les capacités perceptives des jeunes élèves, nécessaires à l'apprentissage de la lecture dans la langue de l'école (Armand 2008), qu'une approche plurilingue de l'entrée dans l'écrit par un dispositif tel que les «sacs d'histoires» rend les élèves plus performants dans l'identification des différents systèmes d'écriture et plus ouverts au plurilinguisme, que les démarches d'ouverture aux langues bénéficient particulièrement aux élèves les plus faibles. Les recherches d'Isabelle Limami au Mans (2006) et d'Ildikó Lorenz en Hongrie (2006) confirment elles aussi que *l'éveil aux langues peut favoriser le développement de compétences métalinguistiques, notamment dans la capacité à observer et à faire des repérages formels sur la langue*, en particulier pour les élèves les plus faibles. D'autres travaux en cours à la HEP du canton de Vaud montrent que les approches plurilingues intégrées à la didactique du français sont particulièrement efficaces pour aider les élèves dans l'identification des genres de textes et pour résoudre certaines difficultés orthographiques grâce aux parentés entre les langues de la famille des langues romanes. Les résultats des recherches en cours suggèrent que l'enseignement de la langue de l'école peut tout à fait bénéficier – à des degrés divers selon les objets d'apprentissage – des apports d'une intégration de démarches plurilingues dans la langue de scolarisation. En tous les cas, tout en restant nuancées, ces études constatent que les apprentissages des élèves en langue de l'école ne sont pas moins bons si les élèves ont travaillé la langue de l'école dans une approche plurilingue que s'ils l'ont fait dans une approche purement monolingue. Et, en revanche, elles mettent fréquemment en évidence les apports des démarches plurielles sur d'autres aspects des apprentissages, d'ordre psychologique ou sociolinguistiques – attitudes et représentations positives face à la diversité, motivation, intérêt pour les langues, revalorisation des langues de la migration notamment. Inscrites dans le domaine «langues» du PER et développées principalement en français, les approches plurielles des langues et des cultures s'incarnent dans le plan d'études dans ce nouvel axe thématique que sont les «approches interlinguistiques», dans ce lieu à la fois didactique et symbolique qui, en quelque sorte, donne à voir la nouvelle philosophie de l'enseignement des langues qui prévaut dans le PER.

Des outils, des ressources, des démarches pour que cette philosophie ne reste pas lettre morte
Il ne suffit pas, bien sûr, qu'un plan d'études prescrive



Des études le montrent: les élèves bénéficient davantage de l'ouverture à la pluralité si celle-ci s'articule à des disciplines scolaires

une nouvelle philosophie pour que les enseignants s'en emparent. Encore faut-il leur en donner les moyens. Or les principaux moyens d'enseignement en vigueur aujourd'hui en Suisse romande, pour la langue de scolarisation comme pour les autres langues enseignées, ne proposent pas grand-chose – excepté EOLE (Perregaux *et al.* (Dir, 2003) – pour prendre en compte la diversité et la pluralité des langues.

Comment relever le défi que le PER nous invite à relever? Bonne lecture!

Carton rouge

Le fameux Rapport Benisti *Sur la prévention de la délinquance* affirme, concernant les enfants de 1 à 3 ans (car il s'agissait de prévenir la délinquance!), que «seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère, elles devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer.» (2004, 9; www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf).



Vivre une autobiographie langagière

«En tout cas, j'habite trois langues comme on habite des maisons: on se les approprie doucement.»

«Dans mon enfance et mon milieu, les langues étrangères étaient rares, si rares qu'elles ne fleurissaient que dans le milieu scolaire.»

Récits croisés d'une expérience d'écriture en atelier tenu lors du congrès Edilic (Education et diversité linguistique et culturelle) tenu en juillet 2010 à Lausanne

Martine: lundi 5 juillet, il fait beau et chaud... La matinée a été aussi lumineuse au niveau météorologique qu'au niveau des apports cognitifs. Place maintenant pour moi à l'animation d'un atelier de biographies langagières. J'ai pensé à son déroulement, et en ai emprunté à Christiane Perregaux la définition: «La biographie langagière – ici l'autobiographie – constitue un genre nouveau qui permet l'exploration du rapport que les autobiographes entretiennent avec une ou plusieurs langues. A partir d'un récit langagier singulier apparaît comment se développe et se modifie le rapport aux langues au cours d'une vie, de l'enfance à l'adolescence ou à la vie adulte. (2006)»

Le temps de l'appréhension

Martine: L'atelier est gourmand en temps, je le sais et ça me fait peur. Je me demande bien qui sont les risque-tout qui vont choisir de s'investir, de pratiquer une introspection exigeante et d'écrire alors que les ateliers en parallèle offrent des apports sur des thématiques plus alléchantes les unes que les autres... 14 h 15, surprise! Ils sont douze au rendez-vous et ils ont manifestement l'air contents d'être là. L'appréhension se dilue, la confiance revient... J'explique l'enjeu de l'atelier et lance la consigne d'écriture. C'est le silence.

Claudine: L'atelier a été choisi joyeusement et en toute connaissance de cause. Pourtant, au moment des

consignes, la crainte, passagère clandestine, donne de la voix. Elle se cristallise en trois mots:

- mon origine francophone (ai-je quelque chose d'intéressant à apporter?)
- le temps à disposition (40 minutes, c'est si bref)
- le partage annoncé (oserai-je lire mon texte en toute simplicité, sans fausse modestie?).

Le temps de l'écriture

Dans la salle, c'est le silence maintenant. Le crissement des plumes et des stylos sur le papier répond aux chants d'oiseaux qui entrent par la fenêtre ouverte. Chacun est concentré, isolé dans son voyage intérieur et paradoxalement relié aux autres par la tâche commune. J'attends quelques minutes et je me mets à mon tour à rédiger ma biographie.

Nommer son rapport aux langues, c'est accepter de porter un regard sur l'enfance et l'adolescence, c'est peut-être aussi admettre d'évoquer des chapitres difficiles ou secrets. Les mots résistent: je me dédouble... Je suis dans le même temps à l'écriture de mon texte et dans la remémoration des résistances observées chez une de mes élèves. Elle avait rédigé une magnifique biographie langagière, mais refusé de la lire à ses camarades. Les mots sans doute avaient débusqué plutôt que pacifié un passé douloureux. Je progresse pourtant et ressens un authentique plaisir: les phrases s'enchaînent avec fluidité.

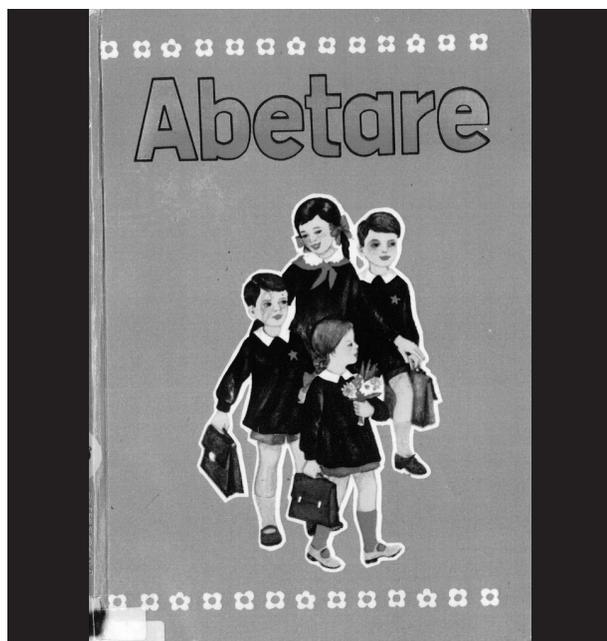
Comme à chaque fois, j'écris difficilement. Je rature beaucoup et soudain je tiens le fil, celui de ma réalité monolingue évidente, si longtemps vécue dans la cécité. La plume court, je regarde ma montre. Je n'ai pas terminé mon texte, mais le temps est venu de partager ce que chacun a écrit. Un coup d'œil autour de moi, je constate que nombreux sont ceux qui sont en train de se relire. Je romps le silence.

Le temps du partage

Après un bref temps d'hésitation, des mains se lèvent, les biographies s'enchaînent. Je suis impressionnée par la qualité des productions et celle de l'écoute. Il y a parfois des rires, des tremblements de voix et même des larmes furtives. Je suis émue.

Voyage autour des langues et voyage autour du monde. Les biographies sont héritières de la grande Histoire et de ses soubresauts: Franco côtoie la junte des colonels grecs. La génération des parents, des grands-parents s'invite également, ceux qui parlent catalan, croate ou valaque. Ma francophonie s'y glisse harmonieusement.

Le temps imparti à l'atelier s'achève... Je me sens comme après une fête au cours de laquelle on a communiqué pour de vrai et échangé des mots qui ont à voir avec l'essence des êtres. Je sais désormais que notre rapport aux langues est une clé de compréhension de soi et des autres. Je le perçois sans doute mieux et plus profondément que jamais. ●



Entrer dans le monde des livres

Elle s'appelait Vjollca, elle devait avoir 10 ou 11 ans, elle était arrivée en Suisse depuis deux ou trois mois, elle parlait albanais, elle allait à l'école à Crissier dans la banlieue lausannoise, dans une classe d'accueil pour élèves allophones.

Un matin, elle était venue avec sa classe visiter la bibliothèque Globlivres, une bibliothèque interculturelle qui propose aujourd'hui quelque 28'000 livres dans 270 langues. Ses camarades de classe s'étaient vite dirigés vers les rayons qui contenaient des livres dans leurs langues. On entendait d'un bout à l'autre de la bibliothèque fuser des exclamations de joie: «Hé t'as vu, ce livre je l'avais au Portugal! Oh, il y a Caperucita roja! Ouah, regarde, un livre en tamoul sur mon pays, le Sri Lanka!» Ses camarades s'étaient inscrits comme lecteurs à la bibliothèque, avaient choisi des livres dans leur langue pour les emporter à la maison.

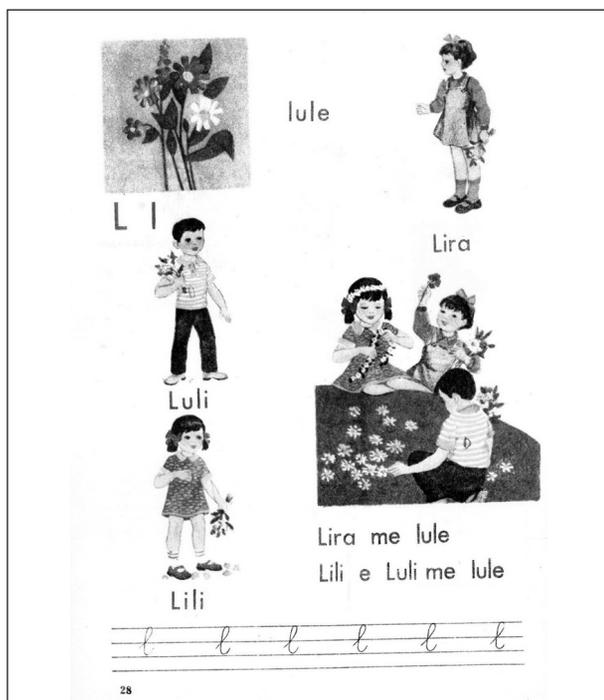
Vjollca, elle, n'avait pas emporté de livres. Elle ne savait pas lire, elle n'était jamais allée à l'école dans son pays. Après cette visite à la bibliothèque, elle y revenait souvent, pour regarder des livres. Un jour, la bibliothécaire lui a proposé un *Abetare*, un abécédaire albanais illustré. Vjollca a pris le livre qu'on lui tendait, l'a ouvert, puis feuilleté. Timidement, elle s'est approchée de la bibliothécaire avec un grand sourire, et a déchiffré «l-u-l-e» en ajoutant: «Je comprends, c'est écrit *lule*.» Avec cette fleur (*lule* signifie fleur en albanais), Vjollca était entrée dans le jardin de la lecture.

Histoire d'acculturations

Que nous rappelle, à nous enseignants, cette anecdote sur l'apprentissage de la lecture? Nous savons bien sûr que celui-ci comporte, comme l'ont formalisé Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006), à côté de la lecture-écriture de mots, à côté de la lecture de phrases, de la lecture de textes et de production de textes, une dimension que ces auteurs nomment l'*acculturation à la culture écrite*, et qui concerne le travail d'appropriation

et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales. La visite dans une bibliothèque participe de cette acculturation, plus fortement encore pour une élève qui n'a pas encore été en contact avec l'écrit.

Ce que l'anecdote de Vjollca nous dit aussi, c'est que quand il s'agit d'apprendre à lire dans une langue qui n'est pas la langue maternelle, le lecteur est soumis à une double acculturation: acculturation au monde de l'écrit au sens défini ci-dessus, mais aussi à la culture véhiculée par la langue que le nouvel arrivant est en train d'apprendre. Entrer dans une culture écrite dans une autre langue que la langue 1, c'est aussi entrer dans une autre culture. Même si on n'apprend à lire qu'une fois, comme le souligne Dalgalian (2000), apprendre à lire dans une langue 2 comporte des obstacles auxquels le lecteur qui apprend à lire dans sa langue 1 n'est en principe pas confronté. Du côté linguistique, les obstacles sont lexicaux (il faut connaître les mots à l'oral et leur sens pour pouvoir accéder à leur sens à l'écrit), syntaxiques (il faut connaître la grammaire de la langue, l'agencement et les relations des mots dans la phrase pour en construire le sens), phonologiques (il faut découvrir des sons qui n'existent peut-être pas dans la langue 1). Les obstacles sont aussi culturels, en lien avec la connaissance du monde de référence auquel la langue renvoie. Comment, en effet, comprendre cet énoncé issu d'une méthode d'apprentissage de la lecture utilisée à Tahiti: *Ah oui, j'ai un perroquet, je vais faire de la salade de poisson*, si on a comme seule référence du perroquet le Coco de la Castafiore, et non pas un poisson des mers chaudes connu aussi sous le nom de «scare»?



Les abécédaires dans la langue 1 des élèves peuvent contribuer à réduire la complexité de cette double acculturation, dans la mesure où l'univers représenté est un univers connu, où le lexique et la syntaxe de la langue 1 sont en principe également connus des élèves.

Le sourire et les yeux brillants de Vjollca en témoignent: il y a dans la lecture une très forte dimension affective, plaisir de comprendre ce qui est écrit ou au contraire désarroi devant des mots qui ne nous disent rien. Pour les élèves pris dans un processus migratoire, en chemin vers une double appartenance culturelle et linguistique, qu'ils soient lecteurs ou apprentis lecteurs, trouver des livres dans leur langue est un élément stabilisant, qui rassure, qui permet de retrouver le familier dans un monde forcément différent. La lecture en L1 permet de rentrer dans la langue de manière harmonieuse, dans la mesure où elle permet de construire des ponts entre deux langues, entre deux univers de référence, où elle contribue à construire une double appartenance, une identité plurilingue dans laquelle chacune des deux républiques des lettres a un droit de cité. Pour les élèves lecteurs, les livres bilingues contribuent à cette construction plurielle.

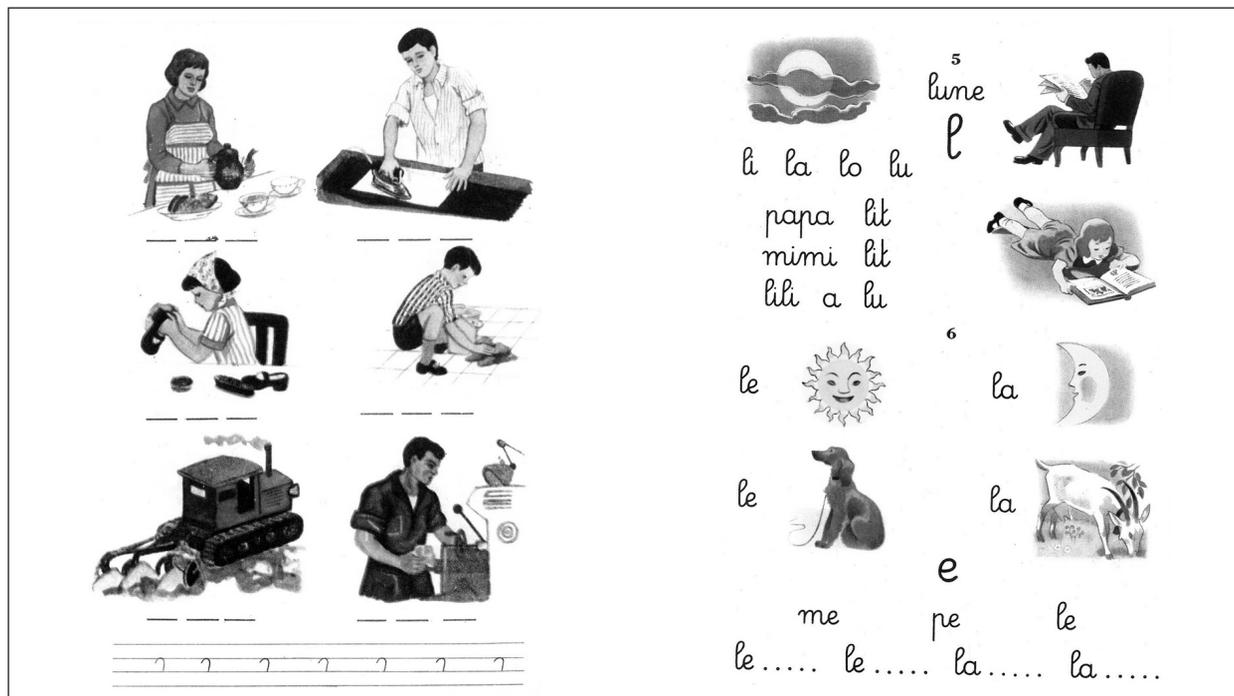
Les abécédaires s'exposent

L'anecdote relatée se situe en 1996 et a fonctionné comme un élément déclencheur pour l'acquisition d'abécédaires dans les langues présentes dans la bibliothèque. A cette époque, la bibliothèque Globlivres possédait en effet peu d'abécédaires dans ses rayons. Comment faire alors pour s'en procurer? Fortes de la conviction qu'il était indispensable de disposer de tels livres dans une bibliothèque interculturelle, ses responsables ont imaginé monter une exposition inti-

tulée «apprendre à lire autour du monde», qui devait regrouper un maximum d'abécédaires ou de manuels d'apprentissage de la lecture. Elles se sont adressées aux commissions culturelles de l'Unesco, afin que d'autres Vjollca puissent dire: «je comprends».

Le projet a pris corps et en 1998, pour les 10 ans de la bibliothèque Globlivres, l'exposition «apprendre à lire autour du monde» était sous toit. Elle s'est tenue d'abord dans les locaux de la bibliothèque, puis a voyagé jusqu'en 2004, donnant lieu à un DVD. Elle a permis à ses lecteurs de retrouver un contact avec le moment magique de la découverte du sens de l'écrit, a offert à ses lecteurs adultes l'occasion de renouer avec une part de leur enfance en retrouvant les livres avec lesquels ils avaient appris à écrire, elle a contribué peut-être à renforcer les liens entre les générations. Elle a donné à connaître à tous ceux qui l'ont vue le kaléidoscope des systèmes d'écriture, d'univers culturels, de valeurs, de fonctionnements sociaux transmis notamment par les illustrations. Que l'on se souvienne par exemple des premières pages de *Mon premier livre*, manuel d'apprentissage de la lecture utilisé dans les classes vaudoises jusqu'en 1975, date de l'introduction de *Maîtrise du français*. On y voyait une famille mononucléaire composée de papa, maman et Mimi. Papa y lisait le journal assis dans un fauteuil ou fumait la pipe, vêtue d'une robe bleue maman tricotait et Mimi riait dans l'innocence de ses 6 ans, penchée sur un livre. A la même époque, les apprentis-lecteurs de l'Albanie communiste voyaient certes une maman qui servait le thé, mais un papa qui repassait le linge. La Mimi de l'*Abetare* albanais ne riait pas, pas plus qu'elle





ne lisait, elle cirait ses chaussures et son frère nettoyait le sol de la cuisine. Même époque, autre monde, autres valeurs...

Destinée au public qui s'intéresse à l'écrit, aux apprentis lecteurs, l'exposition a aussi largement intéressé les enseignants. Ils ont pu entrer dans le monde de l'écrit qu'ont connu leurs élèves qui ont appris à lire ailleurs que chez nous et découvrir comment ceux-ci ont appris à lire là-bas. Ont-ils appris selon le modèle ascendant lettre-syllabe-mot-phrase-texte? Sont-ils entrés dans l'écrit par un moyen d'enseignement qui cherchait à articuler, comme on le fait chez nous maintenant, l'oral à l'écrit, et la lecture à l'écriture? Ont-ils abordé l'étude de la dimension phonologique de la langue? Quelle place a été accordée à la compréhension de ce qui est lu? Autant d'éléments précieux pour le professionnel qui pourra d'autant mieux accompagner ses élèves dans l'apprentissage de la lecture qu'il connaîtra le modèle didactique et d'apprentissage avec lequel l'élève aura déjà travaillé. Occasion salutaire aussi pour le professionnel qui feuillette un abécédaire tamoul de s'interroger par un effet miroir sur ses évidences et ses propres implicites culturels: que diable peut bien vouloir représenter ce dessin qui, pour les élèves tamoulophones, doit être si immédiatement identifiable, univoque, transparent au point d'avoir été choisi pour représenter une lettre et/ou un son, et qui pour les Occidentaux que nous sommes reste totalement opaque: un ustensile de cuisine? Un instrument de musique? Un objet rituel?

Congrès EDILIC

En l'an 2010, à l'occasion du congrès de l'association Education et diversité linguistique et culturelle (EDILIC) qui s'est tenu à Lausanne, à la Haute Ecole péda-

gogique du Canton de Vaud, les responsables de la bibliothèque ont voulu monter une nouvelle exposition avec les livres utilisés en 2010 pour apprendre à lire autour du monde. L'entreprise s'est avérée beaucoup plus compliquée, les moyens d'enseignement/apprentissage de la lecture comme les modèles d'apprentissage s'étant beaucoup diversifiés. En dix ans, autour du monde, les autorités scolaires ont largement abandonné le modèle prescriptif du livre et de l'éditeur officiel, au profit d'une offre plus ouverte. Evolution dans les théories de référence, dans les modèles d'apprentissage de la lecture, abandon du livre unique, prévalence d'un modèle libéral dans la politique éditoriale et dans les prescriptions des autorités scolaires. Evolution dans les illustrations, qui disent les évolutions sociales et axiologiques de notre monde globalisé.

Malgré ces changements, l'intérêt de la mise à disposition d'abécédaires ou de livres d'apprentissage de la lecture demeure: ce que nous avons dit de l'accès à la double acculturation reste pertinent, tout comme l'aspect affectif évoqué; pour les enseignants, il est toujours précieux d'avoir accès aux livres avec lesquels les élèves ont appris à lire pour leur proposer un accompagnement adéquat.

R. Goigoux et S. Cèbe (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris: Retz.
G. Dalgalian (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: L'Harmattan.



Zoom plurilingue dans deux classes enfantines genevoises

Depuis de nombreuses années, Myriam Wagner et Nathalie Viret sont maîtresses d'école enfantine à l'école Cité-Jonction à Genève. Dans ce quartier, la diversité des langues, des cultures et des milieux sociaux des habitants est particulièrement vaste. Comment ces enseignantes organisent-elles leur enseignement?



Chaque année, les langues et les cultures se modifient dans la classe

Très rapidement, elles ont compris que pour favoriser les apprentissages de tous les élèves, ces derniers devaient sentir que leurs connaissances familiales étaient reconnues à l'école. Ils n'arrivaient pas vides de tous savoirs, même si ces derniers n'étaient pas ceux qui sont habituellement attendus. Leurs connaissances étaient celles qu'ils avaient construites dans leurs milieux familiaux notamment, auxquels les enseignantes devaient pouvoir faire référence. Pourtant un pas de plus s'avérait encore nécessaire: faire transiter de l'école à la maison du matériel facilitant les relations intrafamiliales et la consolidation de la langue familiale (des cassettes avec histoires et chansons en français et dans la langue familiale, des livres bilingues, etc.), sachant que plus la langue première sera développée, plus l'apprentissage d'autres langues dont le français sera facilité. Dès lors, le système de prêt s'est intensifié entre l'école et la maison, accroissant la motivation des familles et des enfants envers l'école.

Dans les classes de Myriam et de Nathalie, comme partout, les élèves changent chaque année (ou presque) et les langues et les cultures présentes dans la classe se modifient. Dans notre enseignement, disent-elles, nous tenons compte des connaissances de nos élèves, et particulièrement de leur-s langue-s d'origine. Nous savons que c'est à partir de leurs premiers acquis que les enfants vont poursuivre leurs apprentissages. Nous listons ci-dessous quelques propositions pour organiser dès le début de la scolarité des activités plurilingues et pluriculturelles:

1. Dès l'entrée à l'école, nous montrons notre intérêt pour les relations entre la famille et l'école en plaçant **un panneau de bienvenue** (les bonjours dans les langues familiales) **sur notre porte de classe**. La construction même de ce tableau entraîne des discussions entre les enfants et entre les enfants et l'enseignante: «Comment dit-on bonjour quand tu es à la maison?» leur demande-t-on. «Chez moi on dit *Bom dia*», répond Fatima. «Chez moi aussi», répondent trois autres enfants. «Chez moi on dit presque la même chose, c'est *Bon dias*», dit José. Nous saisissons ces réponses, questionnons les enfants, sur le nom des langues, les lieux où on les parle. Le «Bonjour» en français apparaît. C'est celui que chacun utilise, c'est le «Bonjour» commun à tous.

2. **Les enfants se saluent en utilisant les différents bonjours** en entrant dans la classe. **Lors des anniversaires, les enfants adressent un joyeux anniversaire** à leurs amis et amies dans la langue ou les langues qui font sens pour eux.

3. Nous proposons très rapidement aux élèves et à leurs familles **des comptines et des chansons dans les langues familiales** (nous les traduisons dans les langues des élèves, principalement avec l'aide des familles, de la bibliothèque interculturelle ou du réseau que nous avons formé au cours des années) comme:

«Bonjour, au revoir, s'il vous plaît, merci,
Ces petits mots sont très jolis

Malheureusement on les oublie.» (Monique Schwarz)



Les enfants chantent d'abord la première ligne la première année puis la comptine tout entière.

4. **Nous offrons aux familles un service de prêt de cassettes et de livres** dans plusieurs langues. Ces documents peuvent être empruntés dans un centre de documentation ou dans les bibliothèques interculturelles pour organiser un coin écoute en plusieurs langues dans la classe.

5. **Très vite, les enfants aiment compter sur leurs doigts** (ils n'ont pas tous appris à compter de la même manière), compter comme leurs copains ou copines. Nous les incitons à apprendre les nombres jusqu'à 6 en 1P, puis jusqu'à 10 en 2P, et en 3P jusqu'à 20 dans les langues de la classe.

6. **Nous menons des activités du type de celles qui se trouvent dans les ouvrages EOLE**, à disposition de tous les enseignants et de toutes les enseignantes. Elles deviennent familières aux enfants: observer les différences et les similitudes à l'oral et à l'écrit, comparer, décrire, reconnaître.

7. **L'entrée dans la langue écrite se fait immédiatement en plusieurs langues.** Dans une didactique favorisant la lecture-écriture émergente, les élèves de 1P et 2P vont travailler sur des livres simples comme ceux de la collection «Léo et Popi». Ils vont découvrir l'histoire, la raconter, la dessiner, l'écrire à leur manière. Ces activités peuvent se faire en différentes langues, et c'est dans le but de nouer des liens avec la famille que nous avons fait traduire le livre dans les langues de la classe et fabriqué pour chaque enfant son propre livre bilingue racontant l'histoire de Léo et Popi.

8. **L'apprentissage de la lecture avec le matériel ALEDA** (*A l'école des albums*) est une nouvelle proposition, testée actuellement à la Jonction et dans d'autres classes. Elle articule une entrée en littérature à travers des albums avec un apprentissage systématique du code. Nous avons jugé que ces albums devaient être traduits dans les langues familiales des enfants pour qu'ils puissent tous emporter un livre bilingue dans leurs familles. Des activités de type EOLE peuvent être développées avec ces albums.

9. **Nous faisons partie du projet «Sac d'histoires» qui fortifie l'entrée dans l'écrit** en faisant passer de l'école à la maison un sac rempli au moins d'un livre bilingue, d'un jeu de famille et d'une surprise en lien avec l'histoire. L'objectif est de privilégier le lien intrafamilial autour d'un livre.

10. **La présence d'un enseignant ou d'une enseignante de langue et culture d'origine** dans la classe favorise, à travers plusieurs activités plurilingues, la reconnaissance des savoirs des élèves. Par exemple, avec Filomena Rosso, enseignante de portugais, les élèves ont pu travailler sur deux phrases extraites du matériel ALEDA et comparer les versions françaises et portugaises du point de vue du vocabulaire, de la syntaxe, des phonèmes et des graphèmes.

Après vingt ans d'activités très variées d'Eveil aux

Langues, pourquoi continuons-nous dans cette perspective?

A. La scolarité des élèves:

– pour les élèves allophones, ces activités mènent à un renforcement de la langue d'origine, ce qui permet notamment un meilleur apprentissage du français;

– pour tous les élèves, c'est une aide pour l'apprentissage du français. L'utilisation de certaines langues permet de faire des comparaisons en grammaire, orthographe, conjugaison.

B. Liens avec les familles:

– Ces activités créent une meilleure participation des parents aux devoirs et aux diverses activités: ils se sentent plus concernés, sachant que l'école tient compte de leurs savoirs.

– Les parents deviennent partenaires dans des projets comme les «Sacs d'histoires», participent aux soirées pour fabriquer du matériel à mettre dans les sacs.

– Ils assistent très nombreux aux soirées-contes où des enseignants de langue et culture d'origine viennent raconter des histoires.

Enfin, nous venons de terminer avec trois classes la création d'un coffret qui renferme des cartes et un CD en 17 langues, répertoriant les objets utiles en classe et les nombres de 1 à 12. Nous ne pourrions plus travailler autrement. On nous demande souvent si nous n'avons pas de réactions négatives des parents et nous ne pouvons répondre que non. En revanche, les parents se rendent compte assez rapidement de l'élargissement des connaissances de leurs enfants et des progrès qu'ils sont nombreux à faire dans leurs apprentissages.

1, 2, 3 L'ÉCOLE
L'IMAGIER PLURILINGUE
Avec CD et cartes en 17 langues

6 2 พู่กัน ลิปเอ็ด ตาม
1 4 5 tres sillas
7 8 9 10
12

Un nouvel outil dont les maîtresses ne peuvent plus se passer!



1, 2, 3, de l'imagier plurilingue à l'école de mon quartier

Vivre les langues à partir de la classe. Récit d'une expérience menée au premier cycle à Genève

Il était des fois

De nombreuses recherches et de nombreux constats montrent que l'école reste toujours dans une logique monolingue – et cela malgré l'évaluation de la composition des classes et le parcours des enseignant-e-s. En Romandie, l'entrée dans la lecture, le travail en mathématiques ou dans d'autres disciplines se font toujours en français. Même si des projets portant sur les langues sont parfois menés, même si des méthodologies romandes ont été créées (Eole, Odyssea), le travail sur les langues et avec les langues que les élèves côtoient ou parlent restent des initiatives isolées, voire extraordinaires. Mais là, trois classes d'école enfantine (élèves de 4 et 5 ans) d'un quartier genevois ont relevé le pari de présenter leurs classes avec les langues des élèves.

La classe comme point de départ

Avec trois enseignantes d'une même école et une éditrice de livres multilingues, nous nous demandions quelles étaient les langues que côtoyaient les élèves. Nous avons envie de rendre compte de l'environnement langagier de ces derniers. Nous avons donc décidé de réaliser un livre. Un livre qui circulerait entre l'école, les familles et la bibliothèque interculturelle. Un livre qui s'arrêterait aussi dans ces trois lieux. Un livre qui permettrait de se questionner sur ce que l'on fait avec des mots de différentes langues, sur ce qui pourrait être observé. Un livre qui lancerait le débat sur des choix langagiers. On pourrait comparer des langues et les écouter. On pourrait aussi discuter de la valeur accordée aux mots et aux objets qu'ils désignent... Les idées ont fusé.

Si l'on voulait aller jusqu'au bout de la chaîne, la valorisation du travail des élèves devrait aussi se faire par le fait que le livre entrerait dans le circuit du monde de l'édition et qu'il pourrait donc être acheté par d'autres personnes qui n'étaient pas impliquées dans le projet, qui habitent une autre ville. Et si nous présentions une classe à travers douze objets de son quotidien?

Différentes phases du projet

Le projet démarre. Chaque classe choisit des objets qui s'y trouvent. Puis, les enseignantes comparent les choix des trois classes. Ensemble, ils retiennent douze objets. Ces derniers sont représentatifs de ces classes

mais aussi de beaucoup d'autres classes. Ils deviennent ainsi les objets d'une école de petits Genevois, de petits Européens.

Il s'agit ensuite de s'accorder sur le support. Va-t-on dessiner, peindre? La photographie est finalement retenue. Une enseignante du SEM (Service éducation et média) prend en charge les élèves, les initie à l'utilisation de l'appareil numérique. Elle les rend attentifs au cadrage, à la netteté, au point de fuite. Rien n'est évident. Il s'agit d'un vrai travail.



Tout un travail de cadrage!



Douze photos sont choisies. Le périple de la traduction peut dès lors commencer. Les objets désignés par des mots circulent. *Avanti*. Les enfants demandent à leurs parents comment ils disent: un tableau, deux pupitres, trois chaises, quatre règles, cinq paires de ciseaux, etc. dans leurs langues. Et comment compte-t-on dans les langues qu'ils parlent? Ils reviennent avec dix-sept langues: l'albanais, l'allemand (*Hochdeutsch*), l'anglais, l'arabe «moderne», l'espagnol (le castillan), l'italien, deux sortes de «kurdes», le mooré, le polonais, le

portugais, le serbe, le somali, le tagalog, le thaï, le turc. En comparant les mots proposés, nous constatons qu'il y a plusieurs mots pour un même objet. D'autres fois, il n'y a pas de mots pour désigner l'objet. Par exemple, en mooré, le mot *pinceau* n'existe pas. Dans certaines langues, on marque la quantité après le nom: «tableau un», pour le thaï.

Un tableau qui permet de comparer les mots

Ces constats renvoient aux pratiques liées à ces objets, à leur existence en contexte scolaire mais aussi à la maison ou à la bibliothèque, aux langues choisies pour les désigner, à la connaissance que chacun peut avoir de ces langues. Est-ce que chaque langue a un système orthographique stable? Pourquoi, en tagalog, le chiffre change quand il accompagne le nom? On questionne dès lors les normes et ce que l'on est prêt à accepter. Est-ce qu'une paraphrase est possible pour désigner l'objet? A quel moment? On ne marque pas toujours la différence entre feutres et crayons de couleurs: en mooré, les deux mots se disent «bouts de bois de couleur qui servent à écrire». Nous avons dès lors besoin d'autres avis. Des personnes de la bibliothèque interculturelle reprennent les traductions. Elles aimeraient participer au projet. Nous sollicitons aussi de nouveaux partenaires. Nous avons encore d'autres traductions. Certains mots se retrouvent: – tiens on dit *banka* en albanais et *banchi* en italien alors qu'on dit *pupitres* en espagnol et *pupitres* en français. Par comparaison, les personnes peuvent se questionner et questionner les langues.

Des cartes pour assembler mots et objets

Sitôt les traductions stabilisées, nous proposons aux parents de venir enregistrer leur voix. Nous complétons avec quelques autres personnes, car nous n'osons pas demander à tous les parents. Parallèlement, nous nous disons que nous pourrions donner quelques indications pour travailler, observer les langues que nous avons recueillies. Nous proposons donc des activités à réaliser en famille, à la bibliothèque interculturelle et à l'école en fonction des enjeux des institutions. L'école proposera donc de travailler la comparaison entre langues. La bibliothèque interculturelle réfléchira sur l'agencement des livres sur les rayons en fonction des langues ou des thèmes, afin de donner des pistes pour trouver des livres qui pourraient intéresser les élèves. La famille et l'école pourront aussi se rendre à la bibliothèque pour écouter des histoires, pour chercher des livres dans différentes langues.



De l'imagier à l'école de mon quartier

Le projet a donné lieu à un coffret comportant un imagier avec 12 cartes-mots en 17 langues, 12 cartes-images à appairer aux cartes-mots, 1 jeu, 1 CD, 1 livret pédagogique de 28 pages.

Le matériel créé



Il peut maintenant être utilisé par d'autres enseignants, parents, bibliothécaires et surtout d'autres enfants. On peut donc se questionner sur les langues et ce qu'on peut en faire. Comment compte-t-on? Comment désigne-t-on tel objet? Et toi, comment connais-tu ces langues? Où et comment les as-tu apprises? Est-ce que ce que nous en faisons à la maison correspond à ce qui est fait à l'école ou à ce qu'on pourrait y faire?

Cet imagier permet simplement de se raconter, de créer des liens de différentes natures. Il y a une valorisation. Par le questionnement sur les langues et sur le langage finalement, les trois institutions se rejoignent dans la visée de l'accès à l'écrit, aux livres et peut-être à la littérature... Voilà une occasion supplémentaire de prendre de front les travaux de certains sociologues qui montrent que l'écrit est décisif pour l'école et qu'il contribue ainsi à la réussite scolaire des élèves! ●

Pour commander l'imagier: info@migrilude.com ou www.migrilude.com.
Site compagnon: <http://edu.ge.ch/imagierplurilingue>



Un accès au français plurilingue

«Ça me plaît beaucoup, parce qu'y a des mots, dans notre langue, qu'on sait pas bien et qu'on aimerait apprendre par cœur, comme ça, savoir mieux notre langue et pouvoir mieux parler à nos parents.» (D., 8 ans, origine albanaise)



Un lieu, un projet

Comment faciliter l'accès de tous les élèves à la langue française quand on vit à Lausanne dans un quartier où 70% de la population est allophone? C'est ce défi qu'ont souhaité relever les enseignantes des onze classes enfantines et primaires de l'école du quartier du Vieux-Moulin à Lausanne. En 2003, ce sont les difficultés en lecture qui interpellent les enseignantes et, en particulier, le faible niveau en vocabulaire des élèves. De plus, elles s'inquiètent de la mauvaise image d'eux-mêmes et de leur langue d'origine qu'expriment les enfants.

2003, c'est aussi l'année de la publication des recommandations du groupe de pilotage Pisa chargé de proposer des remédiations à la suite des mauvais résultats des élèves suisses aux épreuves de lecture. Ce groupe préconise des mesures particulières d'intégration linguistique et culturelle lorsque la proportion d'élèves allophones dépasse le 30% de la population scolaire.

Et si l'on faisait appel aux Enseignantes de langue et culture d'origine des enfants (ELCO)? Un projet voit le jour avec le soutien de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO).

Des objectifs variés

Les enseignantes ELCO sont, en effet, au cœur du dispositif. Leurs interventions sont de deux ordres:

– Il s'agit d'une part d'enrichir le bagage lexical des élèves allophones, d'intensifier la réflexion sur le fonctionnement de la langue de scolarisation, de travailler les liens entre les langues d'origine et le français, de mettre en place des séquences d'éveil aux langues. Les ELCO travaillent avec des groupes d'élèves de leur langue, elles les encouragent à développer leurs compétences dans leur langue 1, qui devient un appui pour l'apprentissage du français. Les objectifs sont ici linguistiques.

– Il s'agit d'autre part, en valorisant la langue 1 à l'école, d'aider les élèves à construire leur identité, à renforcer leur estime de soi. En reconnaissant les identités multiples au sein même de l'école, la démarche favorise la confiance en soi. Les élèves et leurs familles se sentent pris en compte, reconnus dans leurs différences. Les objectifs sont ici socio-linguistiques.

Les ELCO travaillent davantage l'aspect linguistique du projet dans des groupes d'élèves linguistiquement homogènes. Elles ciblent plutôt les objectifs socio-linguistiques à travers des animations dans les différentes langues lorsqu'elles s'adressent à tous les élèves. Les séquences EOLE y ont aussi leur place. Il s'agit ici d'ouvrir chacun à la langue et à la culture de l'autre. En légitimant cette diversité à l'intérieur de l'école, en faisant connaître les langues et les cultures des autres, on espère renforcer l'estime de soi des élèves et contribuer à la diminution des stéréotypes qui pèsent sur certaines populations.

On espère aussi, par cette reconnaissance, renforcer les liens entre la famille et l'école.

Activités des ELCO

Il y a d'abord de nombreuses activités visant un enrichissement du lexique des élèves dans leur langue 1. Notamment, les élèves sont amenés à comparer des mots dans différentes langues.

Dans les animations destinées à tous les élèves, les ELCO présentent leur langue en racontant une histoire tirée de leur culture. Elles choisissent certains mots-clés et tissent des liens avec le français, en s'appuyant, le cas échéant, sur les savoirs des élèves dans la langue présentée. A la fin de la leçon, elles apprennent

aux enfants une chanson dans la langue de l'animation, chanson qui est souvent reprise lors de leurs différents passages dans la classe.

Dans le cadre d'une de ces animations, alors que quelques élèves du premier cycle primaire ont déjà travaillé sur les liens entre les langues, l'enseignante ELCO explique qu'elle va raconter une légende en italien et que les élèves doivent essayer de la comprendre. Léo, 8 ans, demande: «Est-ce que l'italien, c'est une langue latine?» Puis, satisfait de la réponse donnée, il s'exclame: «Ah, ben ça va bien parce que moi je parle espagnol, alors je pourrai comprendre des choses!»

Relais de la recherche

Dès le début du projet, une recherche portant sur les connaissances lexicales des élèves du collège suit le projet pour mesurer les acquis des élèves associés au projet. Dès 2008, une autre recherche s'attache plus spécifiquement à l'évolution du langage oral des élèves tamouls, population qui, avant le projet, était identifiée comme particulièrement faible en lexique. Après trois ans de participation au projet, les résultats des élèves tamouls en langage oral paraissent très satisfaisants: la plupart de ceux qui étaient très en dessous des connaissances attendues pour leur âge rattrapent une partie de leur retard.

En 2008 également, pour leur mémoire professionnel de fin d'études, deux étudiantes de la HEP du canton de Vaud s'intéressent aux aspects sociolinguistiques du projet. Elles analysent trois contextes scolaires similaires du point de vue de la population – forte hétérogénéité linguistique, milieu socio-culturel défavorisé – mais contrastés quant à la valorisation de la langue et de la culture d'origine au sein de l'école. Dans un des trois collèges, cette dimension n'est pas prise en compte dans l'enseignement; dans le deuxième, elle l'est occasionnellement; dans le troisième – celui où se déroule le projet – elle l'est intensivement. Leurs résultats mettent en évidence, que dans le collège où se déroule le projet, les élèves allophones ont une meilleure image d'eux-mêmes que dans les deux autres collèges, que tous les élèves ont des connaissances sur les langues et les cultures de leurs camarades, que la tendance à la stigmatisation de certains groupes a beaucoup diminué et que les stéréotypes n'y ont plus vraiment cours.

Un bilan néanmoins en demi-teinte

De 2003 à 2011, le projet a connu des hauts et des bas. Les bénéfices constatés au niveau des apprentissages et de l'estime de soi chez les élèves ont constitué une riche source de motivation pour les enseignantes qui ont participé à la démarche. Certains de leurs témoignages mettent en évidence des relations plus détendues avec les parents qui se sentent davantage reconnus. Les collègues du CIN ont été particulièrement enthousiastes; elles remarquent chez leurs élèves une



meilleure image de soi et une attitude plus positive devant les apprentissages.

Mais un tel projet exige un grand investissement de la part des enseignantes. Certaines se sont impliquées avec enthousiasme et d'autres moins. Les collègues qui ont adhéré au projet ont fait preuve d'une grande souplesse dans l'organisation de leur programme, ainsi que dans la gestion de leur classe.

Un projet, ça vit! Il s'agit de gérer le complexe et l'inattendu. Certains élèves doivent quitter la classe pour aller suivre les cours en langue d'origine, les ELCO sont parfois obligées d'annuler leur animation à la dernière minute, des concertations sont nécessaires à l'organisation et à la planification.

Un tel projet requiert également un soutien indéfectible de la part de la direction de l'établissement. Enfin, il faut également évoquer des modèles d'enseignement qui diffèrent d'une culture à l'autre. Si le modèle qui prévaut ici est celui de l'implication des élèves dans la construction de leurs apprentissages, d'autres traditions scolaires privilégient davantage l'enseignement frontal et l'apprentissage s'y passe par la répétition. Il a aussi fallu composer avec ce paramètre qui a conduit les élèves à apprécier davantage certaines animations que d'autres. Le risque est alors que la démarche aille à fin contraire: les élèves peuvent, en effet, amalgamer un style d'enseignement avec l'image de la langue à laquelle on veut les sensibiliser. Décision a été prise de ne pas reconduire le projet durant l'année 2011-2012, mais de réfléchir à la manière de tirer profit de l'expérience engrangée pour en conserver les bénéfices et en atténuer les difficultés. A suivre donc!

Ressources pour travailler dans une perspective plurilingue

Sitographie: internet et plurilinguisme

Etablie par un enseignant alors étudiant à la HEP Vaud, complétée par Claudine Balsiger, cette sitographie commentée répertorie une trentaine de sites Internet qui permettent d'avoir accès, en tant qu'enseignant-e ou élève, à des ressources concernant les langues, dans la perspective des approches plurielles. L'accès à ces langues est différent selon les sites: exercices en lignes, ressources pédagogiques pour la classe, dictionnaires, banques de mots/phrases, liens vers d'autres sites notamment

Voici un exemple du contenu de cette sitographie commentée qui est en lien sur le site de L'Educateur: www.lexilogos.com



– A la base, l'auteur «collectionnait» les régionalismes français. Puis il a étendu sa recherche aux mots de différents pays.

– Différentes approches de ces lexiques (cf. image).

– A essayer dans le cadre des langues étrangères, notamment: *clavier* (permet d'écrire dans un alphabet autre que le nôtre!), *citations* et *dictionnaires*.

– Public: plutôt S1.

Le CARAP

Un cadre de référence pour les approches plurielles

Un cadre de référence pour les approches plurielles, pourquoi?

– Pour décrire les compétences qu'une éducation plurilingue et pluriculturelle permet de développer chez les élèves.

– Pour présenter et organiser les multiples ressources constitutives de ces compétences en termes de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire.

– Pour mettre à la disposition des enseignants une banque de données de matériaux didactiques – analysés en fonction des savoirs, savoir-être et savoir-faire du Cadre de référence et de l'âge des élèves auxquels ils s'adressent – susceptibles de favoriser le développement des compétences relatives à une éducation plurilingue et pluriculturelle.

Le Carap, c'est un/une

– Outil développé sous l'égide du Conseil de l'Europe – dont fait partie la Suisse – et qui s'inscrit dans la vision globale de la politique linguistique européenne.

– Instrument qui aide les responsables de l'éducation et les enseignants à concevoir et à favoriser l'articulation entre les différentes langues qui sont présentes à l'école et les usages qui en sont faits.

– Présentation systématique de compétences et ressources (savoirs, savoir-être et savoir-faire) qui peuvent être développées par les approches plurielles.

– Banque de matériaux didactiques en ligne, pour les élèves de tous niveaux, qui visent à développer les compétences plurilingues et pluriculturelles.

– Kit de formation en ligne pour une auto-formation aux approches plurielles et à l'usage des matériaux didactiques.

Enjeux pour les enseignants

– Connaître les savoirs, savoir-être et savoir-faire à enseigner pour développer chez les élèves des compétences plurilingues et pluriculturelles.

– Disposer d'une banque de données de matériaux didactiques composée de fiches critériées qui présentent des maté-

riaux didactiques souvent téléchargeables d'un simple clic, permettant de concourir aux objectifs de l'éducation plurilingue et pluriculturelle.

Que trouve-t-on sur une fiche de présentation de matériau/activité didactique?

– Une description de l'activité.

– Le type d'approche plurielle (éveil aux langues, intercompréhension, didactique intégrée, approche interculturelle) qui y est mise en œuvre.

– Le degré d'enseignement auquel elle est destinée.

– La durée de l'activité.

– Les savoirs (abréviation K= *knowledge*) savoir-être (abréviation A= *attitude*) et savoir-faire (abréviation S= *skills*) critériés selon les descripteurs du carap qui sont activés par cette activité.

– La langue d'enseignement.

Description d'une activité

Les élèves réalisent des expérimentations liées au cycle de l'eau (évaporation, condensation, fusion) et dont les consignes leur sont fournies en roumain, en italien et en catalan. Ils doivent mettre dans le bon ordre les différentes étapes d'une expérimentation formulées dans l'une ou l'autre des langues apparentées. Ils doivent également reformuler dans leur langue pont (français) un conte (*Pourquoi l'ours n'a pas de queue*) présenté sous forme de BD et dont chaque séquences est racontée dans l'une des langues romanes (français, espagnol, italien, roumain, portugais).

La systématisation des connaissances acquises au sujet du cycle de l'eau se fait par le biais d'un conte de «randonnée» qui suit le sort d'une gouttelette dans différents pays où la langue officielle est une langue romane. A la fin, des activités de mise en relation linguistique sont proposées aux élèves: le diminutif dans cinq langues, le repérage du même verbe ou du même mot dans différentes langues romanes.

Consulter l'article complet de Jean-François de Pietro en lien sur le site de L'Educateur ou <http://carap.ecml.at>