



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2010

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Enseignement du français aux élèves allophones, classes ordinaires et
classes d'accueil

Gonçalves, Marisa

How to cite

GONÇALVES, Marisa. Enseignement du français aux élèves allophones, classes ordinaires et classes d'accueil. 2010.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:11838>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Enseignement du français aux élèves allophones
Classes ordinaires et classes d'accueil**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT**

PAR

Marisa Gonçalves

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Jean-Paul Bronckart

JURY

Ecaterina Bulea

Christiane Perregaux

GENEVE Juin 2010

**UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

RESUME

Cette étude a pour objet d'étudier les pratiques d'enseignement du français aux élèves allophones par les enseignants dans leurs classes. Afin d'identifier et d'analyser ces pratiques, une observation a été menée dans chacune des classes de trois enseignants de classe d'accueil et de trois enseignants ordinaires. Ces six enseignants ont également pris part à un entretien semi-dirigé afin de cerner leurs représentations sur leur pratique. Grâce à ces observations et entretiens, il a été possible d'analyser les pratiques et représentations de ces enseignants à travers plusieurs thèmes. Il s'agit des outils utilisés lors de cet enseignement du français, des méthodes d'enseignement, de la prise en compte de la langue et de la culture d'origine des élèves allophones et de l'intégration de ces élèves. Une comparaison entre les pratiques et les représentations ainsi qu'entre enseignants ordinaires et enseignants de classe d'accueil a ainsi pu être effectuée au sein de cette recherche.

Table des matières

1. Introduction	p. 6
1.1. Justification de la recherche.....	p. 7
1.2. Enjeux professionnels.....	p. 8
1.3. Présentation globale de la recherche.....	p. 9
1.4. Schéma représentatif de la recherche.....	p. 10
2. Cadre de la recherche	p. 12
2.1. Migration, immigration : quelques définitions.....	p. 13
2.2. Les phénomènes migratoires - généralités.....	p. 14
2.3. Suisse : historique des politiques migratoires.....	p. 14
2.4. Sentiments de la population locale envers les migrants en Suisse : historique.....	p. 23
2.5. L’immigration à Genève.....	p. 26
3. Cadre théorique	p. 27
3.1. Accueil et intégration.....	p. 28
3.1.1. Accueil, intégration : définitions.....	p. 28
3.1.2. Les processus d’acculturation.....	p. 29
3.1.3. L’accueil à l’école en Suisse.....	p. 32
3.1.4. L’accueil dans l’école genevoise.....	p. 34
3.1.5. Une méthode pour l’intégration : le projet EOLE.....	p. 36
3.2. L’enseignement de la langue seconde.....	p. 39
3.2.1. Allophonie, langue maternelle : définitions.....	p. 39
3.2.2. Langue seconde, langue étrangère.....	p. 40
3.2.3. Enseignement du français langue seconde : approches didactiques et pédagogiques.....	p. 41

4.	Cadre méthodologique.....	p. 49
4.1.	Présentation de l'échantillon.....	p. 50
4.1.1.	Critères de choix de l'échantillon.....	p. 50
4.1.2.	Présentation des sujets de l'échantillon.....	p. 51
4.2.	Recueil de données.....	p. 53
4.3.	Problématique de la recherche.....	p. 55
4.4.	Questions de recherche.....	p. 56
4.5.	Guide d'entretien et présentation des questions.....	p. 57
5.	Observations des enseignants.....	p. 60
5.1.	Enseignants de classe d'accueil.....	p. 61
5.1.1.	Observation de l'enseignante A.....	p. 61
5.1.2.	Observation de l'enseignant B.....	p. 64
5.1.3.	Observation de l'enseignante C.....	p. 68
5.2.	Enseignants ordinaires.....	p. 71
5.2.1.	Observation de l'enseignante D.....	p. 71
5.2.2.	Observation de l'enseignante E.....	p. 73
5.2.3.	Observation de l'enseignant F.....	p. 75
6.	Analyse.....	p. 78
6.1.	Analyse des observations.....	p. 79
6.1.1.	Enseignants de classe d'accueil.....	p. 79
6.1.2.	Enseignants ordinaires.....	p. 91
6.1.3.	Comparaison entre les pratiques observées en classe d'accueil et en classe ordinaire.....	p. 98
6.2.	Analyse des entretiens.....	p. 100
6.2.1.	Définition d'un élève allophone et non allophone.....	p. 100
6.2.2.	Intégration des élèves allophones.....	p. 103
6.2.3.	Activités spécifiques.....	p. 105

6.2.4.	Outils utilisés par les enseignants	p. 108
6.2.5.	Langue d'origine des élèves allophones	p. 111
6.2.6.	Echanges entre les enseignants de classe d'accueil et les enseignants ordinaires	p. 113
6.2.7.	Entrée de l'élève allophone à 100% dans la classe ordinaire	p. 115
6.2.8.	Bilan de l'analyse des entretiens.....	p. 116
6.3.	Analyse comparative entre les observations et les entretiens	p. 118
6.3.1.	Intégration des élèves allophones	p. 118
6.3.2.	Activités spécifiques pour les élèves allophones.....	p. 123
6.3.3.	Outils utilisés par les enseignants	p. 126
6.3.4.	Prise en compte de la langue d'origine de l'élève allophone.....	p. 130
7.	Synthèse : réponses aux questions de recherche	p.134
8.	Conclusion.....	p.141
8.1.	Limites de la recherche.....	p. 142
8.2.	Perspectives.....	p. 144
9.	Références bibliographiques	p.145
10.	Annexes	p.150
	Liste des annexes	p. 151
	Transcription des entretiens	p. 152
	Supports d'activités utilisés pendant les observations	p. 184

Remerciements

J'adresse un grand MERCI à :

- M. Jean-Paul Bronckart, mon directeur de mémoire, pour son encadrement et son aide à la construction de ce mémoire à travers ses remarques et ses conseils avisés, ainsi que pour sa disponibilité tout au long de mon travail.
- Mme Ecaterina Bulea et Mme Christiane Perregaux, pour avoir accepté de faire partie de ma commission de mon mémoire, ainsi que pour leurs nombreux et précieux conseils, et leur aide à la finalisation de ce mémoire.
- Aux enseignants, pour leur contribution dans ce travail, à travers les observations et les entretiens menés dans le cadre de cette recherche.
- Ma famille, et plus particulièrement mes parents, pour leur énorme soutien et leurs encouragements tout au long de ce travail.
- Mes ami(e)s, pour leurs contributions dans la relecture de ce travail et leurs nombreux encouragements.
- Enfin, une pensée et un hommage particuliers à celui qui m'a inspiré ce mémoire
A mon frère

1.

Introduction

1.1. Justification de la recherche

Les migrations sont depuis quelques décennies un sujet très présent en Suisse, et plus particulièrement dans le canton de Genève. Un nombre croissant de familles arrivent dans le canton avec des enfants qu'il faut scolariser. Selon l'Etat de Genève, près de 800 élèves, issus de 130 pays et parlant 85 langues entrent dans les écoles genevoises sans le bagage langagier nécessaire pour comprendre et se faire comprendre. L'enseignement du français langue seconde est le premier système mis en place lors de l'arrivée d'élèves allophones dans les écoles genevoises.

Ces derniers sont intégrés dans les classes ordinaires genevoises mais ils sont aussi insérés dans des classes d'accueil (CLACC), spécialement créées pour l'enseignement du français langue seconde. En effet, "les élèves allophones de 1P à 6P sont intégrés à mi-temps dans une classe d'accueil durant la première année de leur scolarité à Genève" (ETIDEP, 2008, para. 10).

L'objet de ma recherche est d'étudier les pratiques des enseignants ordinaires et des enseignants en classe d'accueil en termes d'enseignement du français langue seconde, pour les élèves allophones.

J'ai choisi d'effectuer ma recherche sur ce sujet car je suis moi-même issue d'une famille étrangère dont certaines personnes sont arrivées à Genève en étant allophones. J'étais d'ores et déjà intéressée par la manière dont les enseignants agissaient pour leur enseigner le français à l'époque. Cette méthode consistait à montrer un objet à l'élève en lui demandant le nom dans sa langue d'origine puis de traduire ce nom en français.

D'autre part, l'enseignement du français langue seconde m'intéresse car je me destine à l'enseignement primaire, où le nombre d'élèves allophones ne cesse de croître dans les classes. Cette recherche me permet ainsi de cerner et d'identifier certaines pratiques sur lesquelles je pourrai me pencher pour ma pratique future, avec des élèves allophones.

Au cours de mes stages, j'ai eu l'occasion de côtoyer des classes qui accueillaient des élèves allophones. J'ai pu observer en partie les actions des enseignants pour intégrer l'élève allophone dans la vie de la classe, en passant par l'usage du français, sujet qui m'a rapidement intéressée. J'ai donc décidé de cibler mon travail sur l'enseignement du français car je

souhaitais observer et analyser plus en profondeur les pratiques mises en œuvre par les enseignants mais également par les titulaires de classe d'accueil pour permettre aux élèves allophones d'entrer dans la culture linguistique de la classe, de l'école et, plus globalement, de la société.

1.2. Enjeux professionnels

Les enjeux professionnels de cette recherche sont les moyens qui nous sont données et que l'on se donne afin d'enseigner le français aux élèves allophones. Ceci pose également la question de la meilleure intégration possible pour ces élèves qui arrivent dans un pays, une ville et, finalement, dans une école qu'ils ne connaissent pas et où ils ne connaissent personne. Dans le cadre de ma recherche, je me place toutefois du côté de l'enseignant pour aborder cette question de l'enseignement du français langue seconde car il me semble important de connaître ce qui est fait à ce niveau, quelles sont les activités employées, quel type de communication est utilisé et quels sont les rôles précis que jouent l'enseignant et le titulaire de la classe d'accueil face à cet enseignement du français langue seconde. Car c'est en effet grâce à cela que l'élève va pouvoir apprendre à communiquer, comprendre et se faire comprendre en français. L'enjeu de l'enseignement du français langue seconde est donc important car il implique la compréhension totale de tous les autres enseignements. La manière dont cet enseignement du français langue seconde est menée ainsi que les activités qui sont utilisées sont des outils importants pour amener à cet enjeu.

Quels moyens sont mis en place par les enseignants pour enseigner le français langue seconde ? Quels outils y sont utilisés ? Quels sont les éléments qui concernent la prise en compte de la culture des élèves dans l'enseignement du français? font ainsi partie des questions suscitées dans ce travail et auxquelles je vais tenter de répondre.

1.3. Présentation globale de la recherche

Ma recherche est composée de trois parties distinctes.

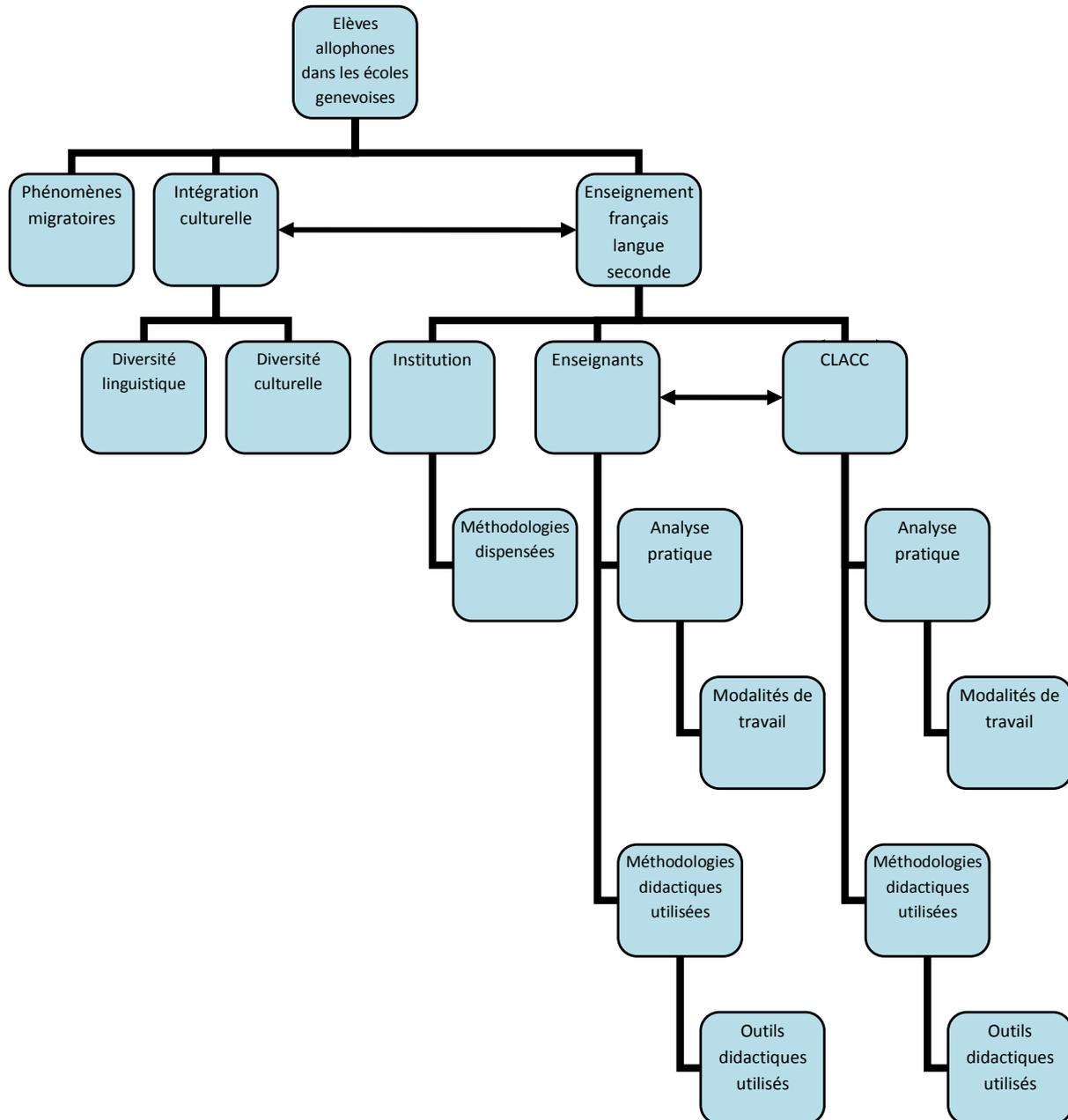
La première partie se compose de deux chapitres dont le premier se centre sur des faits historiques et le deuxième présente divers concepts théoriques, basés sur des lectures.

La deuxième partie présente les questions de recherche ainsi que la méthode utilisée pour mener cette recherche.

La troisième partie se centre sur les résultats de cette recherche, sous forme d'analyse et de comparaisons, que j'ai également mis en relation avec les concepts présentés dans la première partie. Cette partie analytique me permettra finalement de répondre à mes questions de recherche.

1.4. Schéma représentatif de la recherche

Afin de présenter l'organisation de ma recherche, voici un schéma représentatif :



Ce schéma représentatif se divise en trois sous-branches organisant le cadre théorique : les phénomènes migratoires qui ont permis l'arrivée progressive des élèves allophones dans les écoles genevoises, l'intégration culturelle - incluant la diversité linguistique et la diversité culturelle - et l'enseignement du français langue seconde. La flèche reliant l'intégration

culturelle et l'enseignement du français langue seconde représente le lien entre ces deux composantes, qui sera repris lors de l'analyse.

Ensuite, pour ce qui est de cet enseignement du français langue seconde, je m'intéresse à l'Institution, ainsi qu'à des lectures d'auteurs, en me penchant en partie sur les outils mis à disposition des enseignants et des titulaires de CLACC ainsi que sur les indications quant aux méthodologies à employer au niveau de l'enseignement du français langue seconde.

Dans le cadre de l'analyse, je m'intéresse également aux enseignants et aux titulaires de classe d'accueil (CLACC) pour analyser, chez chacun d'entre eux, leurs pratiques et leurs méthodologies didactiques dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde. Finalement, au travers des méthodologies, je souhaite également analyser quels outils didactiques sont utilisés par ces professionnels ainsi que les modalités de travail mis en place par ces professionnels. Finalement, la flèche reliant les enseignants ordinaires et les titulaires de classe d'accueil représente la relation mise en place entre eux concernant l'enseignement du français langue seconde envers les élèves allophones.

2.

Cadre de la recherche

2.1. Migration, immigration : quelques définitions

Les définitions qui nous sont données concernant les migrations sont nombreuses. Pour pouvoir en donner un bref aperçu, je n'ai choisi de sélectionner qu'une définition se rapprochant de l'aspect migratoire spécifique que je souhaite aborder. Par ailleurs, le concept de migration incluant l'émigration et l'immigration, j'ai choisi d'aborder uniquement la thématique de l'immigration car c'est de ce mouvement que proviennent les élèves pris en charge par les enseignants dans le cadre de cette recherche.

a- Selon le Nouveau Larousse Encyclopédique, le mot « migration » est défini comme un « déplacement de population, de groupe, d'un pays dans un autre pour s'y établir, sous l'influence de facteurs économiques ou politiques » (Garnier & Vinciguerra, 2003, p.1015). De la sorte, la migration est associée à un phénomène de déplacement selon des raisons particulières, évoquées ici comme économiques et politiques.

Hutmacher nous propose, pour sa part, une définition du mot « migrant ». Selon lui, le migrant est une personne étant « en train de changer de lieu de résidence et, la plupart du temps, d'emploi. [...] c'est vivre dans un environnement social dont on n'est pas indigène, soit parce qu'on vient d'y arriver, soit [...] parce qu'on y est pas né » (1989, p.41). Le migrant est, en ces termes, un individu qui se déplace vers des terres étrangères afin d'avoir un emploi ou une vie meilleure auxquels il ne pouvait pas accéder dans son pays d'origine.

b- L'immigration est un terme déjà connu au XIX^{ème} siècle et ce phénomène est, de fait, relatif à la migration. Selon Wicker, l'action d'immigrer correspond « au fait de se donner une nouvelle patrie dans un pays qui était étranger jusqu'alors » (2003, p.15). Si l'on se réfère à cette citation, nous pouvons admettre que les étrangers qui se rendent et s'installent dans un autre pays font de celui-ci un nouveau lieu de vie, une nouvelle terre qu'ils adoptent peu à peu. Ils en font ainsi, pour certains d'entre eux, une seconde nation, après leur première nation d'origine.

2.2. Les phénomènes migratoires – généralités

Si nous nous référons à l'Encyclopaedia Universalis, « depuis toujours, les hommes se sont déplacés » (Graf, Rouanet & Mayorkas, 2008, p.16). Au travers de cette citation, l'encyclopédie nous indique que les phénomènes migratoires sont liés à l'humain depuis les débuts de son existence, c'est-à-dire l'époque préhistorique. Ces déplacements ont, dans un premier temps, permis le peuplement progressif de la Terre, et se sont poursuivis au fil des époques pour des raisons diverses. Les raisons évoquées par l'Encyclopaedia Universalis sont principalement d'ordre religieux, économique, politique et familial (dans le cadre du regroupement familial, que j'aborderai plus loin au sein de ce chapitre). Ces trois dernières raisons définissent encore les flux migratoires à l'heure actuelle.

2.3. Suisse : historique des politiques migratoires

Comme le mentionne Piguet, actuellement, « la Suisse est un grand pays d'immigration [...], loin devant tous les autres pays européens » (2009, p.9). A quelques exceptions près, la Suisse est le pays le plus peuplé d'étrangers dans le continent dont le nombre représente un tiers de la population totale du pays.

Lors de l'époque moderne, le pays devient une terre d'immigration dès la fin du XIX^{ème} siècle, après avoir été pendant longtemps un pays d'émigration, comme l'écrit Piguet (2009). Jusqu'en 1914, les étrangers se rendent dans ce pays de plus en plus nombreux à cause du besoin de main-d'œuvre de la part de celui-ci. Les premiers étrangers qui arrivent dans le pays d'accueil venaient pour y travailler pendant une durée déterminée. Ce type de migrants étaient appelés saisonniers par le fait qu'ils ne restaient en Suisse que 9 mois par année. Wicker (2003) mentionne qu'ils n'étaient dès lors pas considérés comme immigrants mais tout simplement comme migrants, la mobilité et la flexibilité étant le principe de ce terme. Ce statut de saisonnier était profitable pour la Suisse car elle bénéficiait grâce à lui de main-d'œuvre qui lui était nécessaire et favorable pour l'économie nationale sans que ces travailleurs temporaires ne s'y installent de manière permanente avec leur famille. De fait, comme l'écrit Auer, « les saisonniers n'ont pas le droit de faire venir en Suisse leur famille » (1989, p.119), ce qui était une garantie concernant la non augmentation du nombre d'étrangers. Une littérature importante concerne la question des saisonniers en Suisse. Ce

statut qui interdisait la venue des familles en Suisse a favorisé la présence de nombreux clandestins (surtout femmes et enfants) dans ce pays. Rappelons que jusqu'en 1991, ces enfants clandestins n'étaient pas autorisés à fréquenter l'école. (Carreras & Perregaux, 2005). La Suisse a dû supprimer le statut de saisonnier contraire à la Charte des droits de l'Homme pour signer des accords bilatéraux avec l'Europe. De nombreux autres étrangers sont venus s'installer en Suisse pour y travailler de manière permanente, assujettis au permis de séjour B ou au permis d'établissement C. Cependant, dès 1915 et pendant toute la période de guerre, beaucoup d'étrangers retournent dans leur pays d'origine, d'autant plus que les difficultés économiques de la Suisse n'engendrent pas d'immigration. Par ailleurs, la période de l'entre-deux-guerres ne facilite pas l'entrée des étrangers. En effet, le pays adopte « une attitude de plus en plus fermée vis-à-vis de l'immigration : introduction de visa d'entrée et contrôle de plus en plus étroit des étrangers présents sur le territoire national » (Piguet, 2009, p.14), ce qui engendre une baisse du nombre d'étrangers sur le territoire.

Par conséquent, en 1945, le pays manque de main d'œuvre dont il vient à nécessiter. En effet, « épargné par la guerre, son appareil de production fait face à une forte demande tant nationale qu'internationale » (Mahnig & Piguet, 2003, p.65).

De la fin des années 40 aux années 50

Les premiers immigrants qui viennent en Suisse après la deuxième Guerre Mondiale sont de nationalité italienne, et les raisons qui poussent ces travailleurs à immigrer sont économiques. Pour s'assurer une main-d'œuvre constante, la Suisse passe un accord avec l'Italie en 1948 afin que des ouvriers italiens s'y installent et travaillent pour une durée déterminée, permettant aussi la diminution du nombre élevé de chômeurs en Italie (Vuilleumier, 1987). Ces travailleurs n'avaient, dans leur majorité, pas ou peu de formation. La plupart d'entre eux avaient le statut de saisonnier, dont nous avons parlé précédemment. Pour qu'ils puissent acquérir le permis d'établissement, il leur fallait séjourner en Suisse au moins pendant 10 ans, période après laquelle la demande pouvait être effectuée.

La Suisse instaure une politique migratoire de rotation qui concerne bien sûr les travailleurs italiens mais également de nombreux immigrés espagnols qui viennent chercher et trouver du travail dans le pays à partir de 1958 (Piguet, 2009).

Le principe de rotation fonctionnait de la manière suivante : la durée de séjour des travailleurs étrangers était limitée à une, deux ou trois années. Lorsque la période prévue était dépassée, les travailleurs étaient remplacés par d'autres travailleurs étrangers qui restaient en Suisse

pour une durée déterminée. Cette situation évitait tous coûts sociaux à la charge du pays ; les travailleurs choisis pour venir en Suisse étant de jeunes hommes non mariés (cette situation pouvait toutefois vouloir dire que ces jeunes hommes étaient mariés dans leur pays et qu'ils y avaient des enfants) (Piguet, 2005). Néanmoins, « à cette époque déjà, les autorités étaient toutefois parfaitement conscientes que le séjour temporaire que l'on souhaitait imposer à cette main-d'œuvre étrangère pouvait facilement déboucher sur une immigration durable, perspective qui rendait donc la rotation souhaitée tout à fait illusoire » (Perrenoud, 1990, cité par Wicker, 2003, p.25).

Ainsi, le pays voit sa population croître de 4,7 millions à 5,4 millions d'habitants en l'espace de 10 ans, entre les années 1950 et 1960. La population étrangère était alors d'environ 271'000 personnes en 1950 et de 476 000 en 1960 (Piguet, 2009).

Années 60-70

En 1961, la Suisse passe un nouvel accord avec le gouvernement espagnol, à l'image de l'accord italien passé en 1948.

Cependant, dès mars 1963, l'Etat décide d'un plafonnement où des autorisations de séjour ne sont délivrées qu'aux entreprises dont le total d'employés (suisse compris) ne dépasse pas de 2% du total de décembre 1962. Néanmoins, le nombre de travailleurs étrangers s'accroît de 50 000 personnes. Puis, le pays modifie la loi en février 1964 où est prescrite une réduction de 3% du total des employés d'une entreprise. Malgré cette restriction, le nombre d'étrangers s'accroît encore de 30 000 personnes dans la mesure où les travailleurs suisses profitent d'une migration peu qualifiée pour changer d'emploi, ce qui demande qu'une main-d'œuvre étrangère les remplace (Piguet, 2009).

Pendant cette période, le pic d'arrivée des immigrés en Suisse a été atteint en 1964 : plus de 400 000 personnes ont traversé la frontière. Le pays prend des mesures pour restreindre le nombre d'étrangers en imposant aux entreprises une réduction de 3% de leur effectif. Malgré ces tentatives, le nombre d'étrangers continue à s'accroître (Kaszás, 2007). Au-delà du changement d'emploi des travailleurs suisses, nous pouvons avancer l'hypothèse que les entrepreneurs, ayant besoin de ces employés étrangers, poussaient les cantons à ne pas respecter les quotas décidés par le pays.

Par ailleurs, Piguet (2009) écrit que, en 1964, contrainte par l'accord passé avec l'Italie à propos des travailleurs italiens, la Suisse assouplit les lois relatives à l'obtention du permis d'établissement (permis C), passant de 10 ans à 5 ans. Elle assouplit également les lois

concernant l'obtention du permis annuel (permis B) pour les saisonniers : si un saisonnier a travaillé pendant 45 mois en Suisse durant 5 ans, il obtient ce permis B.

Au cours des années 60, le pays prend conscience de l'importance des étrangers pour l'économie nationale. Il désire ainsi freiner l'immigration de nouveaux travailleurs en privilégiant à ce moment la qualité de la main-d'œuvre étrangère à la quantité, de manière à assimiler les étrangers qui cherchent à travailler et à séjourner en Suisse. Le pays se tourne alors vers une politique de stabilisation et d'intégration propre des étrangers. En 1965, le Conseil Fédéral impose un double plafonnement qui oblige les entreprises à réduire son personnel étranger de 5%. Cette loi interdit également l'accroissement du nombre total de travailleurs dans les entreprises. Par ailleurs, « les travailleurs étrangers ne pourront plus entrer en Suisse pour prendre un emploi sans avoir auparavant effectué de l'étranger les démarches relatives à l'obtention d'une autorisation de séjour » (Piguet, 2009, pp.25-26). Pendant cette période, le nombre de travailleurs étrangers diminue et se stabilise mais le nombre d'immigrés s'accroît à cause du regroupement familial, la proportion d'étrangers passant de 14% à plus de 15% entre 1964 et 1965. Après l'échec de l'initiative de 1964, un nouvel arrêté est mis en place en 1968, prévoyant une réduction du nombre d'étrangers, mais cette initiative s'avère de nouveau être un échec : au cours de l'année, la proportion d'étrangers frôle un accroissement de 5% (Mahnig & Piguet, 2003).

En 1970, la Suisse recense plus d'un million d'étrangers, dont la majorité se compose d'Italiens ; s'ajoutent les Allemands, les Espagnols, puis les Autrichiens, les Français, les Grecs, les Turcs et finalement, les Yougoslaves « dont la présence reflète la diversification des origines qu'ont dû accepter les autorités suisses » (Piguet, 2009, p.30).

Face aux divers échecs rencontrés à travers les lois établies, le pays continue à créer de nouvelles lois concernant l'immigration. Certaines propositions, à l'exemple de la loi « Schwarzenbach » qui prévoyait un plafonnement du nombre d'étrangers à 10% de la population résidante dans chaque canton, sont refusées par le peuple.

La même année, le Conseil fédéral décide de fixer un quota annuel permettant l'entrée d'un certain nombre de travailleurs étrangers en fonction du nombre de ceux qui ont quitté le pays pendant l'année. L'Etat met en place ce contingentement de façon à contrôler les sorties et, plus particulièrement, les entrées de tous les étrangers sur son territoire. Mahnig et Piguet (2003) décrivent ainsi la manière dont ce contrôle est mis en pratique :

les cantons et les communes ainsi que les services fédéraux sont tenus de communiquer régulièrement des données concernant l'identité et le statut juridique des étrangers, le

changement d'état civil, de lieu de résidence et de profession, ainsi que la branche économique d'activité (p.77).

Par exemple, le quota d'immigration fut fixé à 22'000 personnes en l'année 1970. Cette politique de contingentement affiche des résultats positifs, permettant la réduction de 20'000 travailleurs immigrés entre 1970 et 1971, passant ainsi de 70'000 personnes à 50'000. A partir de 1973, la population étrangère se stabilise dans le pays. Cependant, le nombre de saisonniers, plafonné à 152 000, dépasse en réalité les 200 000 à cause d'un manque de contrôle au niveau des cantons. (Mahnig & Piguet, 2003).

Hutmacher (1989) indique qu'à partir de la fin de l'année 1974, avec l'apparition de la crise pétrolière internationale qui touche la Suisse, le nombre d'étrangers diminue considérablement. Les secteurs de l'industrie sont notamment très touchés et beaucoup d'emplois sont supprimés. Une grande partie d'étrangers travaille encore en tant que saisonniers et lorsque les emplois sont supprimés, ils retournent dans leur pays d'origine. Par conséquent, entre 1974 et 1979, l'on compte 200 000 personnes étrangères en moins dans le pays.

Au niveau économique, le taux de chômage en Suisse augmente peu car 67% des travailleurs qui se retrouvent au chômage sont des étrangers (environ 228 000 étrangers sur un total de 340 000 emplois en moins), qui retournent ensuite dans leur pays. Cette vague de pertes d'étrangers au cours de la crise économique illustre bien « l'extrême dépendance entre les mouvements de travailleurs étrangers et la conjoncture économique, que ce soit dans la phase ascendante ou descendante » (Hutmacher, 1989, p.45).

Années 80

En 1981, après la crise économique dont nous venons de parler, le taux d'étrangers commence de nouveau à augmenter dans le pays qui demande à nouveau de la main-d'œuvre. Lors de cette décennie, les phénomènes migratoires ont commencé à prendre de l'ampleur en 1984 ; 1988 étant l'année où les migrations ont été les plus considérables. A la fin de l'année 1985, la population du pays atteint les 6,5 millions de personnes, dont 737 000 étrangers bénéficiant du permis d'établissement C et 200 000 possédant le permis de séjour B, selon Auer (1989). En ce qui concerne les nationalités de ces immigrants, les Portugais et les Yougoslaves viennent en majorité se substituer aux Italiens et Espagnols.

Au niveau politique, malgré plusieurs propositions de lois, la Suisse continue à mettre en pratique sa politique des quotas mise en place dans les années 70, qui permet un contrôle des

entrées d'étrangers sur son territoire. De cette manière, les nouveaux étrangers sont répartis de manière équitable dans chaque canton, proportionnellement à la population de chacun d'entre eux. Ceci est, en quelque sorte, un retour vers le plafonnement des années 70.

A la fin des années 80, le statut de saisonnier commence à perdre de l'ampleur. La Suisse devant inévitablement se rapprocher de l'Union Européenne, ceci rend ainsi « ...le maintien du statut de saisonnier impossible » (Mahnig & Piguet, 2003, p.88).

Par ailleurs, ces deux auteurs écrivent que, grâce à l'immigration, la Suisse a connu l'une des plus fortes croissances démographiques en Europe. Entre les années 80 et 90, elle est passée de 6,9 à 7,3 millions d'habitants, ce qui affiche une croissance de 5,9%.

Une autre classe d'immigrants a aussi évolué de manière rapide entre les années 80 et 90 : les requérants d'asile. Il y a en effet 30 à 40 fois plus de requérants en 1990 qu'en 1980, causant l'augmentation du nombre d'étrangers en Suisse de manière générale et amenant le pays à prendre des mesures relatives à ce type de migration. Nous y reviendrons plus loin dans ce chapitre.

Années 90

Piguet (2009) écrit que pendant cette décennie, le pays subit un ralentissement conjoncturel causé par la diminution du PIB (Produit Interne Brut). En conséquence, le taux de chômage augmente, et plus particulièrement chez les étrangers. Ainsi, une dizaine de milliers d'entre eux retournent dans leur pays, en nombre plus restreint que lors de la crise de 1970. Cependant, une partie des immigrés va tout de même rester en Suisse car ceux-ci ne sont plus contraints de partir du pays grâce au droit d'avoir une assurance chômage qui leur permet d'y vivre. A ce moment, la Suisse enregistre une stabilisation du nombre de la population étrangère. Cependant, l'immigration de personnes d'origine « éloignée » par rapport à la Suisse augmente ; les cultures présentes dans le pays sont de plus en plus diverses.

En 1991, les autorités fédérales proposent une politique d'entrée des étrangers centrée sur leur nationalité que le parlement accepte et met en place la même année. Cette politique est celle dite des « trois cercles » : le premier de ces cercles, nommé « cercle intérieur », inclut les nationalités provenant de l'Union Européenne. Les personnes originaires des pays membres sont largement acceptées sur le territoire suisse, c'est ainsi de là que provient une majorité d'étrangers. Le deuxième cercle, dit « cercle médian », englobe les Etats-Unis, le Canada et les pays de l'Europe de l'Est : les entrées de ces personnes sont acceptées dans le pays de manière limitée. Le troisième cercle, appelé « cercle extérieur », contient tous les autres pays :

les personnes qui y sont originaires ne sont admises en Suisse que de manière exceptionnelle. En conséquence, les Yougoslaves, nombreux en Suisse à cette époque et qui étaient placés dans le « cercle médian », vont être relégués au troisième cercle à cause du mauvais respect des droits de l'Homme dans ce pays. Par conséquent, « alors qu'ils formaient une part croissante de la main-d'œuvre étrangère à la fin des années 1980, les Yougoslaves seront donc progressivement exclus du travail saisonnier » (Piguet, 2009, p.60). A travers cette politique, la Suisse tient ainsi à garder sur ses terres des nationalités dont la culture est plutôt proche de la sienne, ne souhaitant pas une présence importante d'étrangers originaires de pays dont la culture est « différente ». Par ailleurs, notons que la Suisse refuse une initiative sur la libre circulation des personnes avec l'Union Européenne, en 1992.

La pratique des quotas, qui limite le nombre d'étrangers, continue à être pratiquée mais en 1994, elle ne fonctionne plus de manière efficace à cause de la récession qui touche le pays. Le nombre de migrants en Suisse est chaque fois plus important et le chômage continue à toucher beaucoup d'entre eux.

Kaszás (2007) ajoute que le modèle des trois cercles, et plus particulièrement le troisième cercle, était fortement critiqué par la Commission fédérale contre le racisme (CFR) et par certains milieux professionnels ayant besoin de main-d'œuvre bien qualifiée et qui affirmaient que cette politique favorisait la venue d'une main-d'œuvre peu qualifiée.

Ainsi, une nouvelle politique à propos des migrants est proposée en août 1997. Ce nouveau modèle était, cette fois-ci, basé sur les niveaux de qualifications. Cette sélection ne faisait alors pas référence à la nationalité, mais à plusieurs critères personnels : l'âge, les connaissances linguistiques, le degré de formation et les expériences professionnelles seraient ainsi étudiés et davantage pris en compte dans le choix des étrangers. Par conséquent, les personnes correspondant le mieux à ces critères avaient de plus grandes chances d'être admises en Suisse. Cependant, cette politique s'adressait particulièrement aux ressortissants de pays non-membres de l'Union Européenne, faisant partie du troisième cercle dans le précédent système. Ces personnes n'étaient acceptées en Suisse que si elles avaient un niveau de qualification acceptable selon les critères définis par le pays.

Néanmoins, le pays n'a pas mis en place cette politique et a préféré mettre sur pied celle des « deux cercles ». Piguet (2009) écrit que le premier cercle reste tel qu'il était lors du système des trois cercles mais les deuxième et troisième cercles de l'ancien modèle sont fusionnés en un simple deuxième cercle. Le besoin économique du pays ne sera alors servi que par de la main-d'œuvre européenne, placée au premier cercle. Les nationalités placées au deuxième cercle ont généralement une meilleure qualification et peuvent également immigrer en Suisse.

Selon Mahnig & Piguet (2003), le nombre de saisonniers continue d'être réduit, et pour compenser cette réduction, le pays augmente légèrement le nombre de quotas annuels.

De par les décisions proposées et prises par le pays, cette décennie se révèle alors être une nouvelle « période d'incertitude, conflits, tentatives visant à une reformulation complète de la politique d'immigration » (Piguet, 2009, p.11).

Années 2000 jusqu'à aujourd'hui

Le début des années 2000 marque l'accord de la libre circulation entre l'Union Européenne et la Suisse, qui sera mis en place en 2002 et mène à la suppression de la politique des quotas. Cependant, l'entrée de cet accord s'effectue de manière progressive. En effet, un principe relatif au contrôle des salaires et des conditions de travail des étrangers ainsi qu'un avantage donné aux Suisses entre 2002 et 2004 ont été mis en place. Un autre principe organisant des contingentements relatifs aux permis de séjour a été fixé jusqu'en 2007. En cas d'immigration massive, ces quotas peuvent être revus jusqu'en 2014 (Kaszás, 2007). Par ailleurs, en 2006, cet accord de libre circulation a été élargi aux dix nouveaux pays membres de l'Union Européenne, qui sont venus s'ajouter aux quinze membres déjà présents. Une augmentation du nombre d'étrangers s'en est suivie.

Piguet (2009) précise que depuis les années 50, 5 millions d'immigrants sont arrivés avec un permis de séjour ou d'établissement et 7 millions de saisonniers sont venus dans le pays pour une durée de 9 mois au maximum.

Actuellement, la Suisse compte plus de 20% d'étrangers, une grande majorité d'entre eux étant des migrants nés dans leur pays d'origine et ayant émigré en Suisse au cours de leur vie. De plus, 69% de cette population détient le permis d'établissement longue durée, alors qu'il n'y en avait que 25% en 1960.

Par ailleurs, les formations sont de plus en plus accessibles chez les étrangers, la répartition de ceux-ci dans le monde du travail est plus homogène qu'auparavant, où la plupart se retrouvaient uniquement dans les secteurs de l'industrie, de la construction, de l'hôtellerie et de la restauration. Notons toutefois que les politiques mises en place sont plus libérales, notamment en ce qui concerne les ressortissants de l'Union Européenne, mais elles sont plus dures concernant les ressortissants extra-européens (LEtr, 2008). Il est aujourd'hui plus difficile à un étranger d'entrer dans le pays et d'y trouver du travail par rapport aux décennies précédentes.

Par ailleurs, pour ce qui est des enjeux à venir en ce qui concerne les immigrants, citons la démographie, à travers lequel le pays souhaite compenser le vieillissement, contrer la xénophobie toujours existante et maintenir la garantie de l'état de droit, ainsi que calculer si le rôle des migrants non qualifiés est positif ou négatif pour le pays (Piguet, 2009).

Bref aperçu de l'asile en Suisse

La question de l'asile n'étant pas au centre de mon étude, je la traiterai brièvement.

Le terme « asile » apparaît dès 1951 et il désigne, selon le Nouveau Larousse Encyclopédique, un « lieu où l'on peut trouver refuge, protection » mais également, lorsque l'on parle de droit d'asile, à une « protection accordée par un Etat à des réfugiés politiques » (Garnier & Vinciguerra, 2003, p.113). En effet, les raisons qui poussent certains étrangers à demander l'asile sont la politique du pays d'origine qui les rejettent, la persécution et les guerres. Beaucoup de ressortissants ont fait des demandes d'asile à la Suisse, dès la fin de la deuxième guerre mondiale.

En 1956, la Suisse accueille 13 700 réfugiés hongrois et aucune sélection ne s'effectue dans le pays. De plus, ce dernier offre un permis de séjour durable à ces réfugiés. Sept ans plus tard, 1000 tibétains sont acceptés dans le pays à cause du régime communiste que ceux-ci fuyaient. Suivent les réfugiés chiliens en 1973 et en 1981, des réfugiés venus d'Afrique, de Turquie et du Sri Lanka.

En 1980, le nombre de demandes d'asile croît de manière intense et, l'année suivante, La Suisse met en place une première loi sur l'asile qui « reste d'inspiration libérale et accorde aux autorités une large marge d'autonomie » (Piguet, 2009, p.77). En 1983, puis en 1986, les lois sur l'asile sont modifiées, laissant la possibilité à la Suisse de renvoyer des requérants d'asile. Selon Auer, à la fin des années 80, « 10% environ de demandes seulement sont admises (contre 75% en 1982) » (1989, p.124).

En 1992, la relégation de la Yougoslavie au troisième cercle à cause des problèmes au sein de ce pays lors de la politique des trois cercles, amène à l'exigence d'un visa pour les ressortissants d'Ex-Yougoslavie par la Suisse, ce qui rend l'entrée dans le pays très difficile.

Aujourd'hui, les requérants d'asile proviennent de nombreux pays : notamment, Yougoslavie, Turquie, Irak, Algérie, Géorgie, Bosnie, Guinée et République démocratique du Congo). Une loi sur l'asile, revue à plusieurs reprises et notamment en 2008, régit les conditions toujours plus rigoureuses qui permettent d'obtenir le statut de réfugié (Piguet, 2009).

2.4. Sentiments de la population locale envers les migrants en Suisse : historique

Années 40-50

Au cours de ces décennies, la communication entre les étrangers et la population locale s'avère difficile car cette dernière développe un sentiment de méfiance à leur égard, les déqualifie et les ignore quand elle ne les discrimine pas. Même si une grande partie des migrants sont des saisonniers, il est très difficile pour eux de se faire une place.

Années 60-70

Au début des années 60, alors que la politique suisse était notamment celle de la rotation, la vision de l'étranger devint encore plus négative, à tel point que des courants xénophobes commencent à faire leur apparition. Ces derniers souhaitent qu'une partie des migrants soit exclue du pays.

En 1964, la montée de xénophobie a forcé la mise en place du plafonnement. Cette décision avec l'Italie sur la réduction du temps de séjour pour l'obtention de permis B ou C a été perçue comme une menace de surpopulation pour le peuple qui a donc peur de voir trop d'étrangers sur le territoire suisse (Piguet, 2009).

La xénophobie, toujours présente dans le pays et de plus en plus forte, influence certaines politiques mises en place. Elle a ainsi influé sur l'implantation des lois limitant l'entrée des étrangers en territoire suisse. Par ailleurs, plusieurs initiatives, dont celle dite « initiative Schwarzenbach », citée plus haut, sont lancées et ont malgré tout été refusées. Cependant, le refus de cette initiative s'est illustré par une très faible majorité de votes (54%).

Par ailleurs, lorsque l'accord avec l'Italie a été accepté, ce dernier n'a pas bien été perçu par l'opinion publique car il y avait une crainte de l'augmentation d'étrangers (Piguet, 2009).

Cette vague de xénophobie critiquait un certain « laisser-faire » du gouvernement suisse en matière d'immigration avant les années 70 et ce mouvement a poussé le pays à prendre des mesures contre cette soi-disante inertie qui permettait à n'importe quel étranger d'entrer en Suisse. De fait, la mise en place de la politique des quotas « fut encouragée par l'hostilité d'une partie de la population envers les étrangers, traduite par plusieurs initiatives xénophobes » (Wanner & Fibbi, 2002, p.11).

Le courant xénophobe pousse aussi le gouvernement suisse à être discriminatoire en fonction des nationalités des migrants. En effet, les nationalités les plus « acceptées » qui sont les plus

présentes dans le pays à cette époque sont les Italiens et les Espagnols, dont la culture est plutôt « proche » de celle de la Suisse. Les autres nationalités ayant une culture plus « lointaine » sont discriminées par rapport à ces dernières. Une certaine « préférence » se dessine alors au sein de la population envers les étrangers du Sud de l'Europe.

Le fait que dans les années 70, beaucoup d'étrangers repartent dans leur pays d'origine à cause de la crise pétrolière rassure la population et dissipe ses craintes. Dans un autre sens, certains mouvements affichent une certaine solidarité avec les étrangers en « déposant des initiatives en faveur d'une politique d'admission plus libérale et d'une amélioration des conditions de séjour des étrangers » (Kaszás, 2007, p.89). Néanmoins, ces initiatives sont refusées.

Années 80

Au cours des années 80, des mouvements progressistes, des églises et certains partis lancent l'initiative « Etre solidaires en faveur d'une nouvelle politique à l'égard des étrangers », déposée en 1977. Cette initiative prévoyait une politique humaine de la migration et notamment la suppression du statut de saisonnier ainsi qu'une politique d'intégration immédiate. Le sentiment de la population est visible par le rejet massif de cette initiative, lors de son vote en 1981 (Dormoy, 1989).

Les mouvements xénophobes poussent le pays à plafonner de nouveau l'immigration. Les autorités tentent de contrer cette xénophobie et ne met pas en place ce nouveau plafonnement. Mais les refus n'empêchent pas ces mouvements d'exercer une pression constante sur les autorités au cours de cette décennie (Piguet, 2009).

Années 90

Le sentiment des suisses change quelque peu dans le courant des années 90 : les étrangers commencent à être mieux acceptés par la population.

Néanmoins, la perception de cette dernière est meilleure en ce qui concerne les étrangers de culture « proche », la méfiance étant toujours un peu présente chez les nationalités plus éloignées, et cette perception se ressent parfois dans les politiques, notamment dans ce cas.

Certaines politiques mises en place, contribuant à une sélection des étrangers, viennent à être critiquées, illustrant ainsi un certain changement.

Par exemple, comme cité plus haut, le modèle des trois cercles est critiqué par les milieux patronaux (particulièrement au niveau hôtelier et au niveau du bâtiment), puis par la

Commission fédérale contre le racisme, qui caractérisent ce troisième cercle comme une discrimination pour les personnes issues des cultures qui y sont placées. Les milieux du travail ont toujours besoin d'une main-d'œuvre étrangère et le modèle des trois cercles est abandonné (Piguet, 2009).

Années 2000 jusqu'à aujourd'hui

Malgré quelques cas de xénophobie de la part de certaines personnes, situés de manière locale, le mot est dorénavant à l'intégration de l'étranger. En théorie, l'immigré est considéré comme un citoyen, à l'image de la population suisse. Cependant, nous observons parfois une certaine isolation de l'étranger qui, dans le processus d'intégration, garde ses valeurs culturelles et ne s'intègre parfois pas à la culture suisse.

Même si la vision de l'étranger a tout de même évolué au fil du temps, une crainte de la part de la population locale se manifeste par rapport à la criminalité étrangère, selon la nationalité : « les migrants sont ainsi associés par certains à des comportements « culturellement » plus violents ou irrespectueux des normes et usages de la société d'accueil » (Piguet, 2009, p.100). Même si cela ne représente qu'une minorité d'étrangers réfugiés ou en difficulté d'intégration, les préjugés et représentations restent encore ancrés dans les mentalités. Ainsi, encore aujourd'hui, la société suisse n'offre pas un accueil favorable à certains immigrants, selon leur nationalité. Certaines nationalités sont plus rejetées que d'autres par la population, ceci concerne particulièrement les pays de l'Est et les Balkans, par exemple. La population locale n'est donc encore aujourd'hui pas totalement ouverte aux étrangers qui arrivent dans le pays.

2.5. L'immigration à Genève

En ce qui concerne le canton de Genève, celui-ci est le plus peuplé d'étrangers parmi les cantons suisses. En effet, dès 1910, le canton compte environ 1/3 et plus d'étrangers. La population des villes suisses, dont Genève, s'accroît grâce à la main d'œuvre étrangère dont le canton avait besoin dès les années 50 jusqu'aux années 90 (BIE, 2003). Egalement, ces étrangers sont jeunes dans la majorité des cas, ce qui permet une grande croissance démographique par la suite, causées par les naissances dues aux regroupements familiaux qui augmentent considérablement. Egalement, au fil du temps, les nationalités présentes dans le canton se diversifient. L'hétérogénéité culturelle est ainsi de plus en plus grande, les étrangers provenant non seulement de l'Europe mais aussi du reste du monde, malgré la politique adoptée en Suisse. Par ailleurs, notons que l'initiative « Schwarzenbach » proposée dans la fin des années 60, prévoyait un plafonnement des étrangers à 10 % de la population, sauf pour le canton de Genève, où ce plafonnement était fixé à 25 % de la population, le canton bénéficiant d'un traitement spécial (Piguet, 2009).

Par ailleurs, Necker (1995) ajoute que de 1950 à nos jours, la population du canton est passée de 200 000 à 400 000 personnes. Actuellement, le canton de Genève compte à lui seul 25 % de la population étrangère totale du pays, ce qui fait de lui un canton très diversifié, comptant au total 190 nationalités.

De plus, Genève compte une des plus grandes proportions d'élèves étrangers, dont certains sont allophones, dans ses classes parmi tous les cantons suisses. Les nationalités qui sont majoritairement représentées dans les écoles genevoises sont les Français, les Italiens, les Espagnols et les Portugais. A l'heure actuelle, les nationalités des pays de l'Europe de l'Est et d'Amérique du Sud sont en progression dans le canton, la présence d'élèves originaires de ces pays étant aussi de plus en plus grande dans les écoles.

3.

Cadre théorique

3.1. Accueil et intégration

3.1.1. Accueil, intégration : définitions

Lors du chapitre précédent, il a été question de politiques d'immigration mises en place avant celle d'aujourd'hui : l'intégration. Mais qu'est-ce que l'intégration et qu'est-ce qu'elle implique ? Y'a-t-il d'autres processus relatifs à l'accueil des étrangers et quels sont-ils ? Et à l'école, comment se passe l'accueil des élèves allophones ? Comment l'intégration est-elle définie dans le cadre de l'école ?

Lorsqu'un élève allophone arrive dans une nouvelle classe, la problématique de l'accueil et de la manière dont ce dernier s'effectue se pose toujours chez les divers acteurs de l'école, et notamment chez les enseignants. Ainsi, ce chapitre va d'abord tenter de clarifier ces problématiques d'accueil et d'intégration à un niveau général, pour ensuite aborder de manière plus particulière le contexte scolaire.

Selon le Nouveau Larousse Encyclopédique, le fait d'accueillir signifie « recevoir quelqu'un à son arrivée quelque part » (Garnier & Vinciguerra, 2003, p.9). En ce qui concerne le terme intégration, une définition qui nous est proposée par Ronge est celle d'une personne qui « appartienne et participe aux réseaux de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'il ait des contacts, qu'il communique, qu'il vive en interaction plus ou moins étroite avec ses voisins, ses collègues, ses pairs, sa famille et qu'il en tire satisfaction » (1991, p.58).

Ainsi, l'intégration est la situation selon laquelle l'étranger entre dans la culture du pays d'accueil, communiquant avec la population locale et participant également aux événements du pays d'accueil, la Suisse. Cependant, au sein de ce système, le migrant n'abandonne pas sa culture d'origine et ses traditions. Il acquiert une nouvelle langue, une nouvelle culture sans perdre la sienne dont la place se modifie au cours du temps. Son identité se pluralise.

Les acteurs dans le processus d'intégration

Après avoir énoncé les définitions de l'accueil et de l'intégration, intéressons-nous brièvement aux rôles des individus face à ce phénomène. Perregaux (2001) écrit que lorsqu'il est question d'intégration pour l'étranger dans la société d'accueil - comme pour l'élève allophone à l'école - l'action ne vient pas uniquement de cet étranger. En effet, si celui-ci agit pour son intégration, il n'est pas seul dans ce processus. La société et les personnes locales membres de la société ou de l'école (la classe) dans laquelle il se trouve, participent également à l'intégration de l'immigré. Ce processus est, par conséquent, le résultat d'un mouvement d'ajustement réciproque. Si l'un des deux acteurs n'accepte pas d'entrer dans ce processus d'intégration, ce dernier ne pourra simplement pas exister et fera place à d'autres processus que nous aborderons dans la suite de ce chapitre.

3.1.2. Les processus d'acculturation

Nous retrouvons le terme « intégration » dans les processus d'acculturation définis par Berry (1989). Ces derniers sont définis, selon le Nouveau Larousse Encyclopédique, comme les « processus par lequel un groupe entre en contact avec une culture différente de la sienne et l'assimile totalement ou en partie » (Garnier & Vinciguerra, 2003, p.9). Ces processus d'acculturation sont au nombre de quatre : l'intégration, l'assimilation, la séparation ou ségrégation et la marginalisation. Ils définissent l'évolution d'une culture au sein d'une autre.

- 1- L'intégration concerne les relations actives avec d'autres groupes tout en conservant la culture d'origine. Dans le cadre de l'immigration, l'étranger est donc inséré dans la société mais garde également ses valeurs culturelles.
- 2- Le terme « assimilation » désigne « ...l'action de rendre égal et l'acte de l'esprit qui considère comme semblable ce qui est différent » (Costa-Lascoux, 1997, cité par Obin et Obin-Coulon, 1999, p.12). Ici, l'étranger est inséré dans la société d'accueil et entre dans la culture du pays, mais il perd également ses valeurs culturelles d'origine.
- 3- Lorsqu'il est question de séparation, l'étranger garde ses valeurs culturelles mais ne s'insère pas dans la société d'accueil qui le met à part. Le même phénomène se produit avec la ségrégation, à la différence que c'est l'étranger qui ne désire pas s'insérer dans la société d'accueil.

- 4- Enfin, en ce qui concerne la marginalisation, l'étranger perd ses valeurs culturelles mais ne s'insère pas non plus dans la société d'accueil. Il est ainsi « en marge » de chacune de ces sociétés, celle d'accueil mais également celle d'origine. Ce processus s'établit le plus souvent à cause des politiques du pays d'accueil qui ne permettent pas à l'étranger d'agir autrement.

Bourhis, Moïse, Perreault & Sénécal (1997), cités par Dasen (2001), ajoutent que l'étranger peut opter pour une autre situation : l'individualisme. Ces immigrants, ayant une très grande confiance en eux, refusent tout appui de la part de la société d'accueil, car ils sont certains de parvenir seuls aux objectifs qu'ils se sont fixés.

Types d'insertion des étrangers

Dasen reprend l'idée de Berry et Sam (1997) selon laquelle « l'intégration est la stratégie préférée par les migrants, ce qui indique leur désir de maintenir une part de leur héritage culturel et de leur identité d'origine » (2001, p.197). De plus, une meilleure santé et moins de stress sont constatés chez les migrants en situation d'intégration. A l'opposé, la méthode la moins favorable pour leur santé est la marginalisation, qui les isole du reste de la population. Par ailleurs, différents types d'insertion des étrangers existent également. Ils sont relatifs aux droits socio-économiques, politiques mais aussi culturels et qui sont en lien avec les processus d'acculturation énoncés ci-dessus. Selon Bolzman, ces différents droits se présentent de la manière suivante :

Tableau 1

Types d'insertion des étrangers

	Droits culturels	
	OUI	NON
Droits socio-économiques et civico-politiques	Citoyenneté pluriculturelle	Citoyenneté assimilationniste
Droits socio-économiques uniquement	Insertion pluriculturelle non participative	Insertion assimilationniste non participative
Droits civico-politiques uniquement	Insertion par politisation ethnique	Insertion clientéliste
Ni droits socio-économiques ni civico-politiques	Ségrégation	Exclusion

(2001, p.169)

Les différents droits présents dans ce tableau sont nombreux et caractéristiques de certaines libertés mais aussi de restrictions. Ainsi, le modèle d'intégration parfait est celui de la citoyenneté pluriculturelle, où les étrangers ont autant de droits au niveau de l'économie et de la citoyenneté mais aussi au niveau de la culture, pouvant alors s'exprimer dans tous ces domaines. Au contraire, une personne n'ayant aucune liberté d'expression au niveau de ces trois domaines (droits socio-économiques, droits civico-politiques et droits culturels) se place dans le modèle de l'exclusion. Ici, l'étranger est exclu de la société, il n'en fait aucunement

partie et n'a aucun droit sur le territoire. Dans d'autres situations, les étrangers peuvent bénéficier de droits soit économiques, soit politiques, et les droits culturels peuvent être présents ou absents. Dans ces cas, il y a toujours une restriction qui empêche l'intégration « complète » d'un immigré dans la société d'accueil. Il peut être intégré en partie mais ne sera pas considéré comme un citoyen à part entière, au même titre que les autres habitants.

3.1.3. L'accueil à l'école en Suisse

A cause du regroupement familial qui s'intensifie chez les étrangers en Suisse à partir des années 60, beaucoup d'enfants allophones intègrent l'école, ce qui modifie et diversifie la population scolaire, amenant à des questionnements au sein de ce système. Des tensions entre inclusion et séparation se créent, posant la question du placement des élèves nouvellement arrivés dans une classe ordinaire, en créant ainsi des classes plus hétérogènes, ou du placement dans une classe séparée, n'incluant que des élèves étrangers (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion, 2008).

Wagner (1995) ajoute que lorsque les premiers enfants étrangers ont fait leur entrée à l'école, ce fut cette dernière décision qui fut prise. A Genève, la situation s'est présentée différemment au Cycle d'Orientation et à l'école primaire. Au Cycle, dès 1968, les enfants sont orientés dans des filières spéciales (classes d'accueil) qui leur étaient destinées. Les raisons de cette exclusion étaient les suivantes :

- 1- Les enfants étrangers ne pouvaient pas suivre les leçons au même titre que les Suisses car la maîtrise de la langue était insuffisante pour ce faire.
- 2- Malgré la forte croissance d'étrangers en Suisse, le pays prévoyait le retour prochain de ces familles étrangères dans leur pays d'origine. Les leçons suivies avec la population locale étaient alors considérées comme une action inutile.

Il est vrai qu'au début de l'immigration, les étrangers ne venaient que temporairement dans le pays avec leurs familles. Les enfants étrangers allaient ainsi à l'école avec cette optique d'un retour au pays d'origine dans un laps de temps déterminé. L'enseignement à l'école consistait donc à les préparer à ce retour, plus particulièrement chez les Italiens qui bénéficient de cours de langue et culture d'origine pendant les horaires scolaires, grâce à un accord passé entre l'Italie et la Suisse.

Cependant, de manière générale, cette séparation scolaire s'est avérée être un mauvais choix pour les enfants étrangers car la plupart des familles immigrées sont restées dans le pays d'accueil. Cette perspective a été défavorable pour l'élève étranger car il n'a pas acquis les apprentissages au même titre que les autres, ayant accumulé du retard en se trouvant dans une classe séparée. Dès lors, le pays et certains cantons s'intéressent de manière particulière à cette problématique, en passant par l'insertion des élèves étrangers dans les classes ordinaires. Forser écrit que, dans les années 80, une ouverture aux cultures se met en place afin d'adopter une pédagogie interculturelle en s'intéressant aux cultures des élèves présents en classe.

Dès 1991, le système scolaire suisse met sur pied des structures d'accueil permettant de mieux soutenir ces élèves dans l'apprentissage du français, tout en les insérant dans les classes ordinaires. L'intégration marque sa présence par le respect des langues et cultures d'origine des élèves étrangers et allophones ainsi que par une consolidation de ces origines par des cours de langue et de culture d'origine qui sont organisés par les différents consulats.

Le mot « intégration » concernait d'abord (et aujourd'hui encore) les personnes handicapées (Doré, 1993, cité par Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion, 2008). Ce n'est que récemment que cette appellation a été attribuée aux élèves allophones et que des dispositions d'accueil et d'intégration ont peu à peu été mises en place pour eux, comme nous l'avons mentionné ci-dessus. Par conséquent, l'école et la classe, considérées comme un des lieux de la « société d'accueil », intègrent l'élève allophone de manière à lui permettre d'entrer dans la culture scolaire en reconnaissant ses connaissances et ses origines. Ce système permet de mettre en avant le caractère multiculturel et plurilingue qui se construit dans les classes, à travers la diversité culturelle et linguistique qu'apporte la présence de ces élèves étrangers. A ce moment, le concept d'éducation interculturelle se met en place pour une meilleure connaissance et un meilleur respect des cultures par les élèves.

Face à cette diversité de cultures, Berthoud-Aghili (2001) écrit que l'une des façons qui peuvent permettre de sensibiliser les élèves à l'éducation interculturelle est l'éducation à la citoyenneté. Ces cours, donnés au sein des écoles et qui prônent le respect d'autrui, de sa culture et l'égalité de tous, permettent aux élèves de participer à des niveaux différents : s'informer, se concerter et décider ensemble en coopérant. Ils amènent ainsi à une citoyenneté commune et à un respect des cultures présentes au sein de la classe et de l'école, mais aussi au-delà, dans la société où l'élève est considéré comme un citoyen.

Cette situation illustre l'importance de la prise en compte de tous les élèves de manière égalitaire, qu'ils soient étrangers ou non. L'intégration suppose alors aussi de ne pas réduire le nouvel élève à son statut d'étranger allophone. Comme l'écrit Gieruc (2007), il est nécessaire de tenir compte de ses connaissances préalables et de développer ses apprentissages à un même niveau que les autres élèves, favorisant un traitement égal pour tous. En effet, comme le cite Berthoud-Aghili, si l'on se réfère à l'article 8 de la loi sur l'instruction publique à Genève de 1886, celui-ci stipule « le droit à l'instruction pour tous les enfants » (2001, p.307). Comme l'écrit Wagner (1995), une éducation inter- et multiculturelle se met progressivement en place dans l'école et la classe dans un souci d'équité en première place. Ceci a également permis de comprendre la richesse que peut apporter cette diversité culturelle, mais aussi linguistique, à l'école ; elle devient une ressource à exploiter pour les apprentissages, et dont des bénéfices peuvent en être tirés. Par ailleurs, « accueillir, écouter, échanger sur les valeurs de chacun permettent à l'école et à l'enseignant [...] d'introduire ses procédures de connaissances en s'appuyant sur la « carte individuelle » que met en œuvre l'enfant pour s'adapter et s'intégrer à l'institution scolaire » (El Haddy, 1998, p.23).

3.1.4. L'accueil dans l'école genevoise

Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion (2008) écrivent que, dès 1962, le canton de Genève s'est intéressé à l'accueil des élèves étrangers qui formaient peu à peu une certaine population dans le cadre scolaire et dont les lacunes en français posaient question. Il est important de souligner que Genève est un canton dont la proportion d'étrangers était et est très importante. En effet, près de 40% de la population genevoise est étrangère et 45% des élèves à l'école sont issus de cette immigration. La première solution aux lacunes de français de ces élèves a été de leur donner des cours de français qui deviennent obligatoires dès 1974. Ces cours étaient gérés par des personnes jugées compétentes et avec l'idée que ces enfants retournent dans leur pays d'origine, les étrangers ayant cet objectif en tête. Cependant, la situation s'inverse au cours du temps et beaucoup d'étrangers restent dans le pays d'accueil. De plus, les enseignants se chargeant de ces cours ne se sentent pas suffisamment compétents face à cet enseignement-apprentissage du français langue seconde. Des structures d'accueil sont mises en place dans l'enseignement primaire dans les années 80. Ces dernières étaient

dirigées par des enseignants ayant suivi une formation dans l'enseignement du français langue seconde.

Depuis deux ans, dans l'enseignement primaire, les élèves peuvent fréquenter ces structures à mi-temps (l'autre mi-temps étant passée dans la classe ordinaire) dont le but est de permettre une familiarisation avec l'école, un bon développement de l'élève et une intégration facilitée. (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion, 2008). Ce modèle de structures d'accueil ne paraît cependant pas totalement efficace notamment par le manque de formation des enseignants.

Actuellement, selon la directive 02A-08 de la DGEP (Direction Générale de l'Enseignement Primaire) « L'intégration de tous les élèves au sein des écoles est une priorité pour l'école genevoise » (DGEP, 2009). Ceci est notamment le cas pour les élèves allophones nouvellement arrivés. Les buts de la DGEP concernant ces élèves se centrent ainsi sur un accueil favorisant l'enseignement du français et l'intégration progressive dans une classe ordinaire, tout en menant l'élève à connaître le fonctionnement de l'école. Lorsque les élèves de division moyenne arrivent à l'école, ils sont donc pris en charge dans une structure d'accueil, appelée aujourd'hui classe d'accueil. Ils y restent pendant une période d'un an environ mais qui varie selon la progression des apprentissages de l'élève. La classe d'accueil est fréquentée à mi-temps, l'autre mi-temps étant passée au sein d'une classe ordinaire. Les enfants apprennent donc le français en classe d'accueil afin d'acquérir suffisamment de connaissance en français avant d'intégrer la classe ordinaire à temps complet. L'accueil, ainsi que l'intégration se centrent donc sur deux aspects : l'enseignement-apprentissage du français langue seconde et le contact avec les autres élèves et l'enseignant, permettant également d'une certaine manière le perfectionnement de la langue française.

Intégration : place de la langue d'origine des élèves allophones

Il existe peu de lieux où un élève ait l'occasion de faire part des langues qu'il connaît. De fait, selon Perregaux, « il ne leur est offert nulle part un lieu, un espace où, en toute légitimité, ils peuvent convoquer toutes les langues qu'ils connaissent et qu'ils apprennent » (2001, p.325). En effet, lorsque l'élève est en classe, même si sa langue d'origine est reconnue, celle dont il doit faire usage pour réussir sa scolarité est le français, langue commune, sa (ses) langue(s) autre(s) pouvant être mobilisées dans certaines approches didactiques concernant le plurilinguisme. L'intégration s'effectue surtout dans une double-composante : à l'école pour la langue française et à l'extérieur (domicile, etc.) pour s'exprimer dans sa (ses) langue(s)

familiale(s). L'intégration à l'école peut alors se traduire comme ceci : respect de la culture et de la langue d'origine de l'élève mais « imposition » de la langue du pays d'accueil afin d'entrer au plus vite dans cette culture scolaire qui devient une culture commune nécessaire à la communication et au travail des élèves.

Notons brièvement que la pratique des langues d'origine se déroule notamment dans les cours de culture et langue d'origine. Ces cours permettent aux élèves de continuer à être en contact avec leurs origines, en dehors des heures scolaires. Ceci indique ainsi une forme d'accueil où la culture de l'élève continue d'être active et acceptée en dehors de son pays. De plus, la reconnaissance et la pratique de la langue d'origine devraient permettre une meilleure estime de soi chez les élèves dont le statut de la (des) langue(s) familiale(s) est plutôt disqualifié et amener à une meilleure pratique du français, langue de l'école. La pratique de la langue d'origine aide ainsi l'élève à apprendre celle du pays d'accueil, ce qui ne peut qu'être positif pour lui (Perregaux, 2001).

3.1.5. Une méthode pour l'intégration : le projet EOLE

Au-delà de la pratique de la langue et de culture, certains dispositifs permettent toutefois de valoriser les langues pendant les heures scolaires. Perregaux (2001) écrit que l'un de ces dispositifs qui permet une ouverture aux langues est le projet EOLE (Eveil au Langage/Ouverture aux Langues). Ce dernier permet d'initier des activités didactiques où les langues spécifiques des élèves et la langue scolaire notamment sont reconnues et mobilisées. Ce programme permet une reconnaissance de diverses langues, leur découverte et travaillent sur les rapports entre langues.

Ce projet tient compte de la langue de l'école, des langues non parlées mais enseignées au sein de l'école ainsi que des langues d'origine des élèves migrants. Il permet alors aux élèves étrangers et allophones d'utiliser leur langue et leurs connaissances au profit des apprentissages, tout en faisant des liens entre les mots avec d'autres langues, dont le français. De cette manière, « les élèves se trouvent dans une situation où l'expression de leurs connaissances linguistiques, quelle que soit la langue dont il s'agit, est essentielle pour fournir le matériau nécessaire [...] au déroulement de l'activité » (Perregaux, 2001, p.330).

Le programme EOLE est un moyen qui peut contribuer à une meilleure intégration de l'élève allophone en valorisant sa langue d'origine. Ce dernier pourra faire part de ses connaissances

relatives à sa langue d'origine, tout en étant dans un cadre où l'on parle la langue du pays d'accueil.

Par ailleurs, trois fonctions sont énumérées par Moore-Caporale (1989), citée par Perregaux (2001). La première est une « fonction d'accueil » : la méthode permet à l'élève d'aller au-delà de la distance qui peut exister entre sa langue d'origine et la langue scolaire et tente de l'aider à entrer dans la culture scolaire. La deuxième est une « fonction de structuration » : la méthode permet l'organisation des connaissances linguistiques des élèves ainsi que l'acquisition de nouvelles connaissances. Pour finir, le troisième est une « fonction de légitimation » : les langues sont reconnues à travers l'aspect communicatif et de la didactique dont elles peuvent faire l'objet. Ces fonctions illustrent bien ici la notion d'interculturel dans le cadre de l'intégration, en faisant référence aux cultures et langues existantes au sein de la classe.

L'accueil et l'intégration des étrangers : bilan

Comme nous avons pu constater dans ce chapitre, l'accueil et l'intégration des étrangers sont toujours en chantier. De nombreux systèmes se sont mis en place, sans être toujours favorables pour les migrants. Ainsi, les systèmes ont passé à plusieurs reprises d'une séparation des élèves nouvellement arrivés à une assimilation, pour reprendre la question de l'intégration.

En ce qui concerne le système scolaire, les mêmes comportements se sont mis en place face à l'arrivée des élèves allophones, évoluant également au fil du temps. L'école a parfois réagi aux premières arrivées d'élèves allophones par la séparation des classes. Elle est ensuite passée progressivement à l'inclusion dans les classes ordinaires et à la prise en compte de la nécessité des apprentissages de ces élèves en français, créant des structures à cet effet. Actuellement, l'intégration des élèves allophones est au cœur des objectifs de l'école primaire et qui en est une des priorités. Mais a-t-on trouvé la solution ?

Comme l'écrit Gieruc (2007), certaines questions se posent en ce qui concerne l'intégration d'élèves allophones qui ne sont jamais allés à l'école avant de venir à Genève. Ici, un enseignement du français doit s'effectuer mais un enseignement de la vie scolaire doit également être mis en place pour ces enfants. Cette situation est d'autant plus difficile lorsqu'il faut apprendre à lire et à écrire à des élèves non-scolarisés jusque-là. Ceci est un

aspect à prendre en compte lorsque l'on initie l'enseignement d'une autre langue inconnue au niveau communicationnel, mais aussi au niveau de l'écriture et de la lecture.

Par ailleurs, comme il a été décrit au sein de ce chapitre, l'importance du taux de mixité culturelle et linguistique présent à Genève et dans les écoles du canton amène à examiner la question interculturelle comme un sujet plus qu'actuel.

3.2. L'enseignement de la langue seconde

3.2.1. Allophonie, langue maternelle : définitions

Lorsque nous nous intéressons à la situation des élèves allophones à l'école, le terme « langue seconde » et son enseignement y sont toujours rattachés. Mais tout d'abord, arrêtons-nous brièvement sur ces premiers termes : allophonie et allophone.

Selon Gieruc, le terme « allophonie » se détermine par « le fait de parler une autre langue que la langue de la société dans laquelle on vit » (2007, p.11).

En nous basant sur cette définition, un élève allophone est, de manière générale, un enfant dont la langue maternelle n'est pas la même que celle de la région ou du pays dans lequel il est établi. Cette définition concerne aussi bien les élèves étrangers qui sont nés dans le pays où ils vivent et ont été élevés dans des familles où la langue était différente de celle qu'ils ont ensuite trouvée à l'école, que les élèves qui sont nés dans un pays étranger et qui sont nouvellement arrivés dans un pays d'accueil. Dans les deux cas, cette auteure précise que ces enfants sont généralement des migrants. Mais on ne peut pas oublier les élèves qui peuvent venir habiter dans une région linguistique différente à l'intérieur du même pays (les enfants tessinois ou alémaniques en Suisse romande, par exemple). Par ailleurs, à l'entrée dans l'école, une différence s'établit entre ces élèves : selon leur connaissance de la langue scolaire, les élèves allophones nés dans le pays d'accueil seront placés dans une classe avec des autochtones dès leur entrée dans le système scolaire, alors que les élèves allophones arrivant de l'étranger sont insérés dans des structures leur permettant d'apprendre la langue du lieu dès leur arrivée.

Si nous nous attardons quelque peu sur la définition de la langue maternelle, Dabène (1994) nous propose plusieurs définitions dont celle de première langue, acquise par l'élève au moment se rapprochant le plus de sa naissance, ce qui explique également l'expression de « langue native ». Par étymologie, cette langue est apprise avec la mère par interaction et au sens plus large, avec l'environnement familial. Cette auteure écrit également que certains didacticiens l'appellent « langue première », ordonnant les langues de manière numérique, d'où également le terme de « langue seconde », etc.

Elle ajoute aussi que cette langue maternelle est, dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, « la première occupante du terrain, celle dont on ne peut faire abstraction même si on décide pour des raisons méthodologiques de la tenir à l'écart » (1994, p.8).

L'enseignant¹ ne peut donc pas omettre que l'élève a des connaissances linguistiques préalables, notamment lorsque ces connaissances ont un lien fort avec son identité, comme c'est le cas de la langue maternelle.

3.2.2. Langue seconde, langue étrangère

Les termes de langue seconde et de langue étrangère sont des termes complexes dont il est nécessaire d'en déterminer les différences. Dabène nous donne une définition de la langue étrangère qui évoque « pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, qui constitue par conséquent un objet potentiel d'apprentissage, et qui, comme tel, peut être érigé en discipline scolaire » (1994, p.29). En revanche, la langue seconde est cette langue qui sera apprise à la fois dans le contexte sociétal dans lequel vit l'enfant, et ceci de manière informelle, et dans des cours scolaires de manière formelle. Les élèves nouvellement arrivés vont donc apprendre le français comme une langue seconde et non pas comme une langue étrangère dans le sens strict de la définition.

Comme l'écrit Vigner (2001), la langue seconde s'insère, quant à elle, effectivement dans le pays en tant que langue nationale (ou régionale) et comme langue de scolarisation. Par conséquent, à Genève, devrait être enseigné aux élèves allophones comme une langue seconde (FLS) - car c'est la langue officielle du canton - l'une des langues nationales et surtout la langue de scolarisation. Au même titre que la langue étrangère, l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde suppose que l'apprenant a déjà connaissance d'une langue au minimum, la langue maternelle ou première.

Si nous nous intéressons brièvement à l'enseignement de la langue seconde, l'enseignant doit, selon Dabène (1994), travailler la fonction « véhiculaire ». Cette dernière est en opposition au statut « vernaculaire », qui signifie la manière de s'exprimer lors de l'acquisition de la langue maternelle. Elle exprime donc la manière d'acquérir une langue supplémentaire dans un cadre

¹ Pour des raisons pratiques et afin de faciliter la lecture, le mot « enseignant » est utilisé au masculin pour qualifier les enseignants et les enseignantes.

autre que celui de la famille, et donc dans des situations différentes que celles que l'on peut trouver lors de l'apprentissage de la langue maternelle.

3.2.3. Enseignement du français langue seconde : approches didactiques et pédagogiques

Objectifs

Tout enseignement, quel qu'il soit, commence par la mise en place d'objectifs. Et l'enseignement du français langue seconde n'y échappe pas. Selon Dabène, il est nécessaire « que soient repensés les objectifs et les contenus d'enseignement conçus dès lors [...] comme un ensemble d'outils permettant, le plus rapidement possible, les échanges entre locuteurs de langues différentes » (1994, p.57). Comme l'écrit Porcher (2004), l'objectif et la compétence principaux que les élèves doivent donc acquérir grâce à la classe d'accueil sont la capacité à communiquer dans l'immédiat et l'écriture en français afin de comprendre et d'être compris dans les différents lieux où il se trouve, dont le cadre scolaire, notamment. Cette compétence de communication doit particulièrement s'opérer de manière linguistique, discursive et socioculturelle. Autrement dit, l'élève doit savoir gérer la langue française dans l'écriture-lecture, dans la communication orale et dans les échanges avec son entourage scolaire, dont ses camarades et les enseignants.

La manière d'enseigner se construit par diverses étapes et compétences qui, peu à peu, mènent à cette capacité de communiquer. Mais peut-on dire, à la fin de l'année passée en classe d'accueil, que l'élève maîtrise complètement cette langue ? Si nous nous référons à ce que mentionne Porcher, « l'apprentissage se poursuit tout au long de la vie » (2004, p.36). Ainsi, l'élève acquiert suffisamment de connaissances pour comprendre et être compris mais il apprendra toujours plus à communiquer en français tout au long de sa scolarité. Selon l'âge, la scolarisation précédente et les conditions nouvelles de vie, il peut être difficile pour un élève nouvellement arrivé de connaître suffisamment le français en tant que langue de scolarisation après un an. On ne peut pas affirmer que la langue française est tout à fait maîtrisée à la fin de la période de classe d'accueil. Au sein de cette structure, l'élève a acquis une base pour pouvoir s'exprimer et comprendre ce qui se passe dans la classe ordinaire où il sera intégré à

plein temps et où il continuera à acquérir des apprentissages afin de progresser dans les différentes disciplines et en français.

L'enseignement du français langue seconde, oral et écrit

Selon Vigner, l'enseignement du français langue seconde est principalement fondé sur « une pratique de la langue » (2001, p.31). Il faut donc utiliser la langue chaque fois que cela est possible pour permettre un bon enseignement ainsi qu'un bon apprentissage du français langue seconde.

Lorsque l'enseignement s'effectue à l'oral, toutes les perceptions sont mises en jeu, concernant la manière dont les mots sont maniés et prononcés. Selon Vigner (2001), le premier enseignement s'effectue par l'oral, c'est par ce processus que l'on passe pour amorcer et introduire l'enseignement. L'oral reste la base de l'enseignement en langue seconde : elle permet de s'exprimer, d'enseigner et d'acquérir des compétences langagières pour communiquer. Haeffele et Weiss (2003) mentionnent que l'oral est plus mis en valeur que l'écrit car il permet un échange direct où s'effectue une correction immédiate des erreurs. Par ailleurs, il est important de mener cet enseignement en abordant des sujets réels et concrets, sur lesquels l'élève peut se baser afin que l'enseignement se fasse de manière plus accessible pour lui.

Selon Haeffele et Weiss (2003), le dessin est une méthode souvent présente lors de l'enseignement du français langue seconde. Cependant, ces auteurs insistent également sur le fait qu'il est nécessaire d'utiliser un vocabulaire parlé et écrit afin que l'élève intègre plus rapidement les savoirs. Par ailleurs, l'enseignement doit s'effectuer dans une démarche d'essais-erreurs afin que l'enfant s'approprie peu à peu les connaissances métalinguistiques du français. Selon Haeffele et Weiss, il est nécessaire de varier les situations de communication « nécessitant le recours à des fonctions de langage différentes » (2003, p.35). L'enseignement ne se base donc non seulement sur la langue en général (son vocabulaire) mais également sur le fonctionnement de cette langue et la manière d'en faire usage.

Au sein de l'enseignement du français langue seconde, et plus particulièrement du français langue seconde écrit, Haeffele et Weiss (2003) mentionnent que l'enseignant doit être attentif à chaque élève en particulier et à leur passé. En effet, l'enseignant ne pourra pas effectuer son

enseignement du français écrit de la même manière à un élève qui a appris à lire et à écrire dans sa langue maternelle lorsqu'il était dans son pays et à un élève qui n'a pas été scolarisé. En ce qui concerne le premier élève, l'enseignant l'amènera à faire des comparaisons avec sa langue d'origine et lui fera découvrir le système graphique et ses spécificités dans les rapports graphèmes/phonèmes, l'organisation des phrases, l'orthographe et la conjugaison. Pour le second élève, l'enseignant amènera premièrement l'enfant à connaître l'école, à s'y habituer, à parler de son vécu avant de pouvoir commencer à lui enseigner l'écrit.

Dans un aspect plus transversal, Porcher (2004) indique qu'il faut également tenir compte des humeurs de l'élève allophone, de sa compréhension, en modelant les activités de français langue seconde tout en l'amenant à être autonome. De fait, l'enseignement de cette langue seconde ne suppose pas seulement une transmission de savoirs linguistiques oraux et écrits. Il implique aussi, comme dans tout autre enseignement, une prise en compte de chacun des élèves, de leurs facilités et difficultés. Ceci inclut donc un certain type de différenciation, aspect sur lequel nous reviendrons plus loin dans ce chapitre.

Trois approches pédagogiques pour l'enseignement du français langue seconde

Haeffele et Weiss présentent trois approches pédagogiques pouvant être mises en place par l'enseignant pour mener à bien son enseignement du français langue seconde :

Le premier concept est celui de la « situation » qui invite au travail sur le vocabulaire mais également sur la syntaxe qui intègre le vécu des élèves, à travers, par exemple, une situation survenue dans la classe.

Le deuxième est celui de la « structuration ». Il intervient dans une situation travaillant un objet particulier, et qui peut aborder la forme syntaxique, lexicale ou phonologique. Ici, il y a réellement un travail sur la langue, grammatical qui peut permettre de d'aborder les phrases et leurs structures, en passant par le sujet, le verbe et le complément. Plusieurs niveaux de travail sur la langue sont ainsi décelables dans l'enseignement du français langue seconde.

Un troisième et dernier concept est celui du « projet », qui vise à préparer un événement à faire partager à d'autres classes, voire à l'extérieur du bâtiment. Ce type de concept permet de travailler le français en passant par d'autres aspects transversaux, en fonction du projet qui a

été décidé. Le vocabulaire s'élargit, et selon le type de présentation, il est possible de travailler plusieurs composantes orales et écrites. Le projet permet de reprendre plusieurs thématiques et même plusieurs concepts : les concepts de « situation » et de « structuration » peuvent y être inclus.

Types d'activités travaillées en français langue seconde

Le français langue seconde couvre de nombreuses facettes, en passant par l'oral et l'écrit ainsi que par les composantes qui permettent d'apprendre à bien parler et écrire en français. Selon Vigner (2002), les deux principaux aspects qu'il est important de travailler sont la communication et les divers outils de la langue qu'il faut maîtriser pour communiquer correctement. L'enseignement et l'apprentissage de ces deux notions s'effectuent par imprégnation et instruction. Tout ceci requiert des types d'activités spécifiques que l'enseignant se doit de travailler avec les élèves pour chacune des notions ci-dessus. Comme exemple, voici un tableau des activités pouvant être travaillées, présenté par ce même auteur :

Tableau 2

Types d'activités en français langue seconde

		MODE D'APPRENTISSAGE	
		Imprégnation	Instruction
OBJECTIFS	Discursivité	Pratiques de l'interaction (dialogues, jeux, simulations) Activités d'écoute Activités de lecture (découverte, cursive) Productions écrites Reconstitution de texte Enquête sur les pratiques sociales du français. Etc.	Reformulation en fonction de variantes de contextes Analyse de situations de communication Analyse de l'énonciation Codifications socioculturelles de l'échange Codifications esthétiques (genres, registres) Lecture analytique Normes. Etc.
OBJECTIFS	Maîtrise des outils de la langue	Exercices structuraux Découverte/exploration du système graphique Découverte du profil orthographique de la langue Segmentation de la phrase, du texte Tri, regroupement des éléments d'un corpus Etc.	Analyse de la phonologie du français Leçons de grammaire Leçons d'orthographe Etablissement de typologie (phrases, textes, discours) Etc.

(Vigner, 2002, p.140)

Selon ce qui doit être travaillé, il y a donc des activités spécifiques qui permettent de traiter certains domaines du français langue seconde. Ainsi, lorsque le discours et la communication sont travaillés en classe, les activités qui en découlent sont des activités travaillant l'interaction, la pratique de l'échange oral, l'écoute, la lecture de divers textes et discours. Ces activités se placent sous la rubrique « imprégnation », où l'élève apprend à communiquer.

Sous la rubrique « instruction », qui signifie l'enseignement-apprentissage de ce qui est pratiqué, les activités qui en découlent permettent d'analyser ce qui est dit dans le discours, comme par exemple, de quel type de discours il est question. Ceci s'effectue dans le cadre de la « discursivité ». En ce qui concerne la « maîtrise des outils de la langue », le travail s'effectue dans le cadre de l'orthographe et de la grammaire. Ceci englobe donc les outils de construction de phrases, notamment à l'écrit.

Tous ces outils sont indispensables à un bon enseignement-apprentissage du français langue seconde. Pour ce faire, il est proposé de travailler tous ces outils de manière régulière, en passant par chacun d'entre eux en fonction des objectifs, sous forme de modules travaillés successivement, par exemple. Ceci permet alors à l'élève d'acquérir toutes ces connaissances au fur et à mesure, en y revenant grâce à des activités différentes, régulièrement. L'articulation de ces notions et leur reprise dans les exercices est donc nécessaire pour un meilleur enseignement-apprentissage du français langue seconde, afin d'en avoir la meilleure pratique possible sous tous ses angles.

Matériel pour l'enseignement du français langue seconde

En ce qui concerne l'enseignement du français langue seconde, qui inclut le travail des diverses notions de cette langue, une certaine documentation est proposée aux enseignants dans le canton de Genève. Comme il a déjà été mentionné dans ce chapitre, la priorité des autorités est de favoriser l'enseignement et l'apprentissage de cette langue, sans toutefois porter préjudice à la langue d'origine, favorisant ainsi le bilinguisme de l'élève. Cependant, l'importance est très majoritairement donnée au français que l'élève doit apprendre et maîtriser au plus vite grâce à l'enseignement qui lui est prodigué.

A Genève, il existe certains outils d'enseignement spécifiques pour l'enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés. Ceux-ci se présentent sous forme de documents présentant des exercices de mots croisés, imagiers et exercices écrits travaillant le

vocabulaire. Certaines de ces fiches d'exercices sont « Les mille premiers mots en français » (Dufour & Bouchardy, 1992), accompagnés d'un dictionnaire-imagier du même nom (Amery & Folliot, 1980) « Bonjour les enfants » divisé par thématiques et destiné aux élèves de division moyenne, proposé par le Secteur Langues et Cultures de l'enseignement primaire à Genève, et « Entrons dans les textes » (Dufour & Magnin Hottelier 1994). Il y a également des dossiers pédagogiques contenant plusieurs types d'exercices travaillant une thématique dont, par exemple, le corps, et des cassettes audio travaillant l'expression orale. Ces derniers sont destinés à la division moyenne, d'autres étant destinés à la division élémentaire. Au niveau des outils, Haeffele et Weiss (2003) présentent également du matériel travaillant les différentes structures de phrases (grammaire), des jeux, des albums, des exercices de conjugaison (identification de verbes, par exemple), des projets sur un thème particulier utilisant des comptines, des images et certains jeux.

La différenciation

Lorsque l'enseignant se trouve dans une classe ordinaire, tout comme dans une classe d'accueil, il est face à la diversité, dont la culture des élèves est l'une des composantes. Cette diversité est d'autant plus marquée lorsque certains de ces élèves sont allophones. La différenciation se présente ainsi comme un moyen de prise en compte des spécificités des élèves. Selon Perrenoud, « une partie notable des interventions de l'enseignant ont donc pour fonction de faire fonctionner le groupe » (2005, p. 67). Ceci se traduit par un « traitement des différences », ce qui inclut également le statut de l'élève allophone et de ses particularités.

Selon Perrenoud (2005), la différenciation peut s'effectuer de diverses façons : le temps, la manière dont s'établit la communication, le moment au cours de l'activité, l'implication plus ou moins forte de l'enseignant, le niveau d'exigence de l'enseignant pour l'activité en question, le type d'interaction, le positionnement physique de l'enseignant face à l'élève, etc. Tous ces types de différenciation s'établissent en fonction de l'activité effectuée et de la situation de l'élève qu'il faut prendre en considération.

En ce qui concerne cette différenciation, il y a deux types de traitements existants, définis par Perrenoud (2005). Le premier est le « traitement direct », centré sur l'échange entre l'enseignant et l'élève, et le deuxième est le « traitement indirect », centré sur l'organisation du système qui recouvre l'espace, le temps ou les situations d'apprentissage. L'enseignant peut donc agir de ces deux manières avec les élèves dans son processus de différenciation pour leur permettre d'arriver aux objectifs définis.

L'enseignement du français langue seconde reprend donc de nombreux aspects de la langue qu'il est nécessaire de travailler avec l'élève allophone afin de l'amener à communiquer au mieux tant à l'oral qu'à l'écrit. Les élèves atteignant des niveaux différents par rapport à la langue française, il est nécessaire d'opter pour un enseignement différencié, tout en ayant toujours en tête l'objectif principal de cet enseignement du français langue seconde.

4.

Cadre méthodologique

4.1. Présentation de l'échantillon

4.1.1. Critères de choix de l'échantillon

Afin de mener à bien mon travail et ma recherche, j'ai sollicité des enseignants du canton de Genève travaillant, totalement ou en partie, avec des élèves allophones afin d'analyser leurs pratiques d'enseignement du français langue seconde.

Mon choix s'est naturellement prononcé pour des enseignants titulaires de classe d'accueil et des enseignants ordinaires.

En ce qui concerne la sélection des titulaires de classe d'accueil, j'ai souhaité observer des pratiques pour des élèves arrivés à Genève depuis peu de temps, soit des classes dont le niveau est débutant.

Chez les enseignants ordinaires, j'ai choisi d'effectuer ma recherche en division moyenne, car c'est une division qui m'intéresse davantage. Concernant le choix des degrés afin de délimiter ma recherche, la cinquième et la sixième primaire étant les deux dernières années de scolarité à l'école primaire et abordant l'entrée au Cycle d'Orientation, mon choix s'est préférentiellement orienté vers des classes de troisième et quatrième primaire. Par ailleurs, au moins un élève allophone se trouve dans ces classes ordinaires, dans le cadre de ma recherche.

La population choisie se compose de six enseignants : trois titulaires de classes d'accueil et trois enseignants ordinaires de troisième ou de quatrième primaire, répartis dans quatre écoles. Deux duos d'enseignants ordinaires-titulaires de classe d'accueil se trouvaient donc dans la même école et un duo était situé dans deux écoles différentes. Par ailleurs, afin d'avoir un « lien » entre ces enseignants, chacun de ces duos prenait en charge un même élève allophone. Ma recherche se centre sur des pratiques face à des élèves encore novices en français et qui ne connaissaient pas la langue à leur arrivée dans le canton. Cette situation me permet alors de cerner la problématique de l'intégration ainsi que celle de l'entrée progressive dans la langue française que les élèves connaissent encore peu, dans l'ensemble.

4.1.2. Présentation des sujets de l'échantillon

Afin de préserver l'anonymat de ces personnes observées et interrogées, les noms sont remplacés par une lettre majuscule, dans l'ordre alphabétique. Les informations ont été recueillies grâce à l'une des démarches entreprises dans le cadre de ma recherche, que je vais présenter ci-après : l'entretien.

Enseignants de classe d'accueil

Enseignante A

Formation : Etudes Pédagogiques

Nombre d'années d'expérience en ordinaire : 21 ans (division moyenne)

Nombre d'années d'expérience en classe d'accueil : 10 ans

Lieu professionnel : Campagne

Type de quartier : Moyen

Enseignant B

Formation : Etudes Pédagogiques ; Français Langue Etrangère (FLE)

Nombre d'années d'expérience en ordinaire : 15 ans

Nombre d'années d'expérience en classe d'accueil : 10 ans

Lieu professionnel : Banlieue

Type de quartier : Défavorisé

Enseignante C

Formation : Etudes Pédagogiques

Nombre d'années d'expérience en ordinaire : 17 ans

Nombre d'années d'expérience en classe d'accueil : 4 ans

Lieu professionnel : Banlieue

Type de quartier : Défavorisé, école en REP

Enseignants ordinaires

Enseignante D

Formation : Etudes Pédagogiques

Nombre d'années d'expérience en ordinaire : 27 ans (a été GNT pendant trois ans puis

Responsable d'Ecole pendant deux ans)

Lieu professionnel : Campagne

Type de quartier : Moyen

Enseignante E

Formation : Pinchat ; Licence en Géographie

Nombre d'années d'expérience en ordinaire : 8 ans

Lieu professionnel : Ville

Type de quartier : Moyen

Enseignante F

Formation : Etudes Pédagogiques

Nombre d'années d'expérience en ordinaire : 33 ans

Lieu professionnel : Banlieue

Type de quartier : Défavorisé, école en REP

4.2. Recueil de données

Les démarches entreprises pour mener ma recherche étaient les deux suivantes :

- Des observations quant aux pratiques mises en œuvre par les enseignants ordinaires et par les enseignants titulaires de classe d'accueil, relativement à l'enseignement du français envers ces élèves allophones, dans leur salle de classe. Les observations me conduisent à analyser les activités qui sont conduites par les professionnels avec les élèves, les formes d'interactions spécifiques utilisées par les professionnels et de visualiser quels outils sont utilisés et de quelle manière ils sont insérés dans la pratique de l'enseignement du français. Si la culture de l'élève est prise en compte dans l'enseignement du français, l'observation permet d'analyser la manière dont elle est prise en compte. J'ai effectué une observation chez chaque professionnel, d'une durée d'une matinée (4 périodes) ou d'un après-midi (3 périodes) pour les titulaires de classes d'accueil et d'une à deux périodes chez les enseignants ordinaires, selon le temps que durait la leçon de français.

- Des entretiens avec chaque enseignant et spécialiste de classe d'accueil à propos de leurs démarches en matière d'enseignement du français vis-à-vis des élèves allophones.

J'ai choisi d'effectuer des entretiens semi-dirigés car il me semblait le moyen le plus approprié pour mener ma recherche et répondre à mes questions de recherche. En effet, le fait d'avoir des questions préparées permettait de guider les enseignants dans leurs interventions. Si l'entretien était libre, les interventions auraient pu dériver par rapport au sujet de ma recherche. De plus, mes questions de recherche s'intéressant à plusieurs points en relation avec l'enseignement du français langue seconde, ceux-ci ne seraient peut-être pas tous discutés dans un entretien libre. Dans le cas contraire, les questions des entretiens étaient suffisamment ouvertes pour laisser les enseignants s'exprimer librement sur les divers sujets abordés. Ainsi, les enseignants n'auraient pas pu s'exprimer suffisamment dans un entretien dirigé. Par ailleurs, afin d'avoir quelques précisions en fonction des réponses données par les enseignants, je leur ai posé certaines questions de relance au cours des entretiens.

Les deux démarches permettent parfois d'aborder la même question mais ceci s'effectue de manière différente car l'observation analyse les pratiques réelles d'enseignement et l'entretien analyse les paroles du professionnel quant à ses pratiques, tout en allant au-delà de ce qui est observé. Ces deux méthodes sont analysées de manière individuelle puis assemblées afin d'établir une comparaison entre les éléments discutés et ceux observés. Les deux démarches

méthodologiques sont ainsi nécessaires et complémentaires pour ma recherche. L'entretien, tout comme l'observation, me permettront de trouver des réponses quant aux pratiques des enseignants au niveau de l'enseignement du français langue seconde.

Ordre des méthodes de recueil de données

En ce qui concerne la manière dont j'ai organisé ces démarches de recherche, j'ai premièrement réalisé les observations puis les entretiens, en deuxième lieu. J'ai choisi de procéder de cette manière afin de ne pas influencer les enseignants dans leurs pratiques à travers les questions d'entretiens, dans le cas où les ces derniers auraient été réalisés avant les observations.

Les observations et les entretiens se sont par ailleurs tous déroulés dans les salles de classes de chacun des enseignants.

Afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble concernant les dates pendant lesquelles se sont déroulés les observations et les entretiens, voici un tableau représentatif organisé en fonction des enseignants :

Enseignant	Date de l'observation	Date de l'entretien
Enseignante A	03.11.2009 (matinée)	05.11.2009 à 16h00
Enseignant B	09.11.2009 (après-midi)	10.11.2009 à 11h30
Enseignante C	15.12.2009 (matinée)	15.12.2009 à 11h30
Enseignante D	09.02.2010 (13h30 à 14h15)	09.02.2010 à 16h00
Enseignante E	17.11.2009 (10h à 11h30)	17.11.2009 à 11h30
Enseignant F	21.12.2009 (10h45 à 11h30)	21.12.2009 à 11h30

4.3. Problématique de la recherche

L'enseignement du français langue seconde est une thématique qui englobe de nombreux aspects et qui est ainsi très large, tout comme les pratiques qui y sont liées. Premièrement, ma recherche se cible sur les pratiques enseignantes qui s'effectuent directement en classe en présence d'un ou de plusieurs élèves allophones arrivés récemment dans le canton de Genève. Afin de délimiter cette recherche, je vais me centrer sur certains aspects relatifs à l'enseignement du français langue seconde que voici :

L'un des aspects les plus importants concernant l'enseignement du français langue seconde, ainsi que tout autre enseignement, sont les outils utilisés par les enseignants. Je vais donc m'intéresser à la nature des outils utilisés par les enseignants et la manière dont ils en font usage.

Un autre aspect présent dans l'enseignement du français langue seconde et qui peut être mis en lien avec la manière dont les outils sont utilisés est le type d'interactions mis en place par les enseignants. L'élève étant allophone, la manière dont l'enseignant interagit avec lui peut s'avérer intéressante à analyser, en fonction des caractéristiques de l'élève et du travail effectué en classe.

Par ailleurs, les élèves allophones arrivent avec un bagage culturel et linguistique provenant d'un pays étranger. Je vais donc également m'intéresser à la place qui est accordée par les enseignants à ce bagage dans le cadre de cet enseignement du français langue seconde. En font-ils référence ? De quelle manière ?

Ensuite, effectuant ma recherche chez des enseignants de classe d'accueil et des enseignants ordinaires, je vais m'intéresser à leurs types de contacts concernant les élèves allophones, qui fréquentent ces deux classes, dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde.

Pour finir, l'intégration des élèves allophones étant l'une des priorités de l'école primaire genevoise, je vais également me pencher sur la manière dont les enseignants accueillent et intègrent les élèves allophones à leur arrivée dans le canton ainsi que la façon dont cette intégration se poursuit en classe.

4.4. Questions de recherche

A la suite du cadre théorique, les questions de recherche permettront d'apporter un éclairage à ma recherche. Ces questions de recherche m'ont permis de mettre en place mes observations et entretiens afin d'organiser ma recherche, créant un fil rouge pour l'analyse. Elles sont relatives à l'enseignement du français, thématique principale de ma recherche et reprennent des aspects transversaux en rapport avec cette thématique, énoncés précédemment.

La question générale de recherche est la suivante :

- Comment les enseignants mettent-ils en place l'enseignement du français langue seconde face aux élèves allophones ?

Les questions spécifiques se présentent ainsi :

- 1. Quels sont les outils de l'enseignement langue seconde ?**
- 2. Quelle est la conduite de l'enseignement du français langue seconde ?**
- 3. Quels types d'interactions sont mis en place ?**
- 4. Dans quelle mesure la culture des élèves est-elle prise en compte dans l'enseignement du français langue seconde ?**
- 5. Quels types de relations s'établissent entre les enseignants ordinaires et les titulaires de classe d'accueil au sujet de l'enseignement du français langue seconde ?**
- 6. Comment se présente l'intégration dans une classe d'école ?**

4.5. Guide d'entretien et présentation des questions

Afin d'amener des réponses à mes questions de recherche, j'ai formulé mes questions d'entretien pour les professionnels. L'entretien était quelque peu différent selon si les sujets étaient des enseignants ordinaires ou des titulaires de classe d'accueil. En effet, pour les premiers, l'entretien se composait de quatre parties alors que pour les deuxièmes, cinq parties le composaient. Certaines questions ne concernaient en effet que les titulaires de classe d'accueil, relatif à la cinquième partie de l'entretien.

Pour les deux types d'enseignants, les quatre parties de l'entretien se composent ainsi :

Une première partie générale et introductive permet à l'individu de se présenter en énonçant brièvement son expérience enseignante.

Une deuxième partie se centrant sur la définition d'un élève allophone et non allophone par l'enseignant(e).

Une troisième partie s'intéressant aux pratiques d'intégration de l'élève allophone dans une classe ordinaire et dans une classe d'accueil. Cette partie permet aux enseignants d'expliquer la manière dont ils intègrent les élèves allophones dans la classe et quelles activités ils mettent en place pour intégrer ces élèves.

Une quatrième partie portant sur l'enseignement du français langue seconde. Les enseignants ont l'occasion de s'exprimer par rapport aux outils qu'ils utilisent dans leurs pratiques d'enseignement du français langue seconde et sur les types de différenciation mis en place ou non. La thématique de la prise en compte de la langue d'origine de l'élève allophone y est aussi abordée. Finalement, les enseignants auront l'occasion de s'exprimer sur les types de relations établis entre eux et l'autre enseignant qui se charge d'un même élève allophone.

La cinquième partie de l'entretien ne s'adresse qu'aux enseignants de classe d'accueil. Elle s'intéresse au moment de sortie de l'élève de la classe d'accueil, passant à fréquenter la classe ordinaire à plein temps. Cette partie n'intéresse que les enseignants de classe d'accueil car elle concerne particulièrement cette classe.

Voici comment se présentent les questions de l'entretien telles qu'elles ont été posées aux enseignants :

Présentation de l'interviewé

- Est-ce que vous pouvez vous présenter ?
- Avez-vous eu des élèves allophones dans votre classe ? En avez-vous actuellement ?

L'élève allophone

- Qu'est-ce que c'est un élève allophone et un élève non allophone pour vous ?

L'intégration de l'élève allophone

- Officiellement, on dit que les élèves allophones doivent être intégrés, êtes-vous d'accord avec cette idée ?
- Qu'est-ce que l'intégration pour vous, et qu'est-ce que cette intégration implique au plan pédagogique ?
- Pensez-vous que ces élèves ont besoin d'activités spécifiques ?
Si oui, lesquelles ? Et comment vous-y prenez-vous ?
- Y a-t-il des disciplines où les élèves allophones ont plus de difficultés que les autres ?
Si oui, lesquelles ?
- Pensez-vous que les autres élèves jouent un rôle dans l'intégration d'un élève allophone ?
Si oui, de quelle manière ?

Questions sur l'enseignement du français langue seconde

- De manière générale, quels sont les outils que vous utilisez pour enseigner le français à ces élèves allophones ?
- Certains élèves allophones ont déjà certaines connaissances en français mais pouvez-vous dire comment vous différenciez leurs niveaux de connaissances en français ?
Comment tenez-vous compte de ces différences ?

- Dans une classe où il y a des élèves allophones et francophones, effectuez-vous des activités séparées ou pas ?
- Est-ce que vous arrivez à prendre en considération la langue d'origine des élèves allophones ?
- Quelle est la nature de vos rapports avec le titulaire de CLACC ?
Est-ce qu'il y a des échanges et sur quoi portent-ils ?
- Que signifie l'enseignement du français dans une CLACC (ou dans une classe ordinaire) pour vous ?

Question supplémentaire pour titulaire de CLACC

- A partir de quel moment et sur la base de quels critères pensez-vous qu'un élève n'a plus besoin de CLACC et peut entrer dans une classe ordinaire standard ?
- Au niveau général, dans une CLACC, existe-t-il des objectifs différents selon le degré scolaire, indépendamment du niveau de français de l'élève allophone ?

5. Observations des enseignants

5.1. Enseignants de classe d'accueil

5.1.1. Observation de l'enseignante A

L'enseignante commence par demander aux élèves en quel jour ils se trouvent, puis la date du jour-même. L'un des élèves répond le « mardi » et un autre le « 3 ». L'enseignante demande alors de compléter par le mois. Un autre élève répond ainsi par le mois correspondant.

Par la suite, l'enseignante demande le temps qu'il fait dehors. Les élèves répondent qu'il n'y a pas de soleil, et donc qu'il y a des nuages. L'enseignante demande alors à l'un des élèves de placer les nuages sur un panneau fabriqué à cet effet et affiché au tableau noir. Ensuite, un élève s'exprime à propos de la neige qu'il y a « dans la montagne ». L'enseignante corrige tout de suite en lui disant « sur la montagne » et lui demande s'il sait de quelle montagne il s'agit, l'élève lui répond que c'est le Jura, ce qui est confirmé par l'enseignante. La classe va alors vers la fenêtre pour regarder la montagne, à propos de laquelle les élèves disent que l'on peut y faire du ski. L'enseignante ajoute que l'on peut également y faire de la luge ou du bob. (10 min)

A la demande de l'enseignante, les élèves se sont ensuite présentés à tour de rôle en disant leur prénom, leur âge, leur pays d'origine, l'école, la classe dans laquelle ils se trouvent et depuis combien de temps ils sont à Genève. Lorsque les élèves oublièrent de dire l'un de ces paramètres, l'enseignante le leur rappelait et elle leur demandait également à chaque fois de faire des phrases complètes : « Je m'appelle... », « Je viens de... », « J'ai (âge) », « Je suis à l'école de... ».

L'enseignante montre ensuite aux élèves une image sur projecteur et leur demande de quoi il s'agit. Les élèves répondent que c'est un loup. L'enseignante demande ensuite ce que les élèves savent à propos de cet animal. Les élèves ne sachant que répondre, l'enseignante leur demande de se rappeler d'un film que la classe avait vu à ce sujet en leur questionnant sur ce qui se passe dans ce film. Une discussion s'entame alors sur cette histoire où plusieurs loups couraient après un renard.

Après cette discussion, l'enseignante annonce aux élèves qu'elle va leur raconter une nouvelle histoire, à l'aide d'images projetées. Mais avant ceci, elle va leur donner leurs fiches d'exercices à finir. L'enseignante place les élèves à des lieux différents dans la classe, chacun à un pupitre. (20 min)

Les élèves étant de niveaux semblables en français (débutants) mais de degrés variés, l'enseignante donne aux plus petits des exercices d'alphabet travaillant l'ordre alphabétique et donne aux plus grands des exercices de conjugaison travaillant le présent. L'enseignante vient vers chaque élève pour regarder le travail effectué. Elle fait également travailler les élèves par deux et leur demande d'effectuer la correction de l'exercice ensemble en regardant si les réponses sont les mêmes ou non. Si certaines ne le sont pas, l'enseignante demande aux élèves de discuter ensemble pour voir quelle est la réponse correcte.

Peu après, l'enseignante demande à tous les élèves de se déplacer sur une grande table.

Elle commence par raconter l'histoire « Loup, loup, y es-tu ? », à l'aide de la présentation visuelle sur beamer. L'enseignante demande à un élève de lire le titre. (50 min) Elle corrige les erreurs de langage de l'élève qui lit en accentuant dans sa langue d'origine.

L'enseignante lit l'histoire et fait défiler les images au fur et à mesure. Pendant la lecture, elle s'arrête pour poser des questions aux élèves par rapport aux images projetées. De plus, elle relit à chaque fois les passages de l'histoire et la classe commente l'histoire avec l'enseignante tout au long de celle-ci. Si certains mots sont difficiles à comprendre, l'enseignante demande aux élèves ce qu'ils signifient. L'une des parties de l'histoire traite des parties du corps. A ce moment, l'enseignante désigne avec les élèves ces parties du corps (aisselle, oreilles, orteils). Elle fait également lire certains passages aux élèves et corrige leurs erreurs de lecture sur le moment.

A la fin de l'histoire, l'enseignante effectue un retour avec les élèves en demandant ce qui se passe dans l'histoire et en se référant aux images. L'enseignante travaille ensuite une phrase avec les élèves en encadrant le sujet en jaune et en entourant le verbe en rouge. Le verbe qui est indiqué dans la phrase étant le verbe dormir, l'enseignante observe ce dernier au présent sur une affiche au tableau noir avec les élèves.

L'enseignante montre par la suite une image du loup avec les parties du corps désignées par des flèches. La classe discute de ces parties du corps et l'enseignante fait référence au fait que les parties du corps d'un animal comme le loup ne sont pas nommées de la même manière que chez les humains. L'enseignante souligne cependant le fait que les parties du corps du loup sont nommées ici comme chez les humains. (1h20)

Après avoir déterminé toutes les parties du corps avec les élèves, l'enseignante leur distribue une activité où ils doivent relier les noms aux parties du corps correspondantes du loup, illustré sur la feuille ; l'enseignante donne la consigne après avoir effectué la distribution.

Après la récréation, l'enseignante continue l'illustration des parties du corps avec l'aide d'une élève qui est debout sur une table, au milieu de ses camarades.

Par la suite, l'enseignante donne un deuxième exercice aux élèves où ceux-ci doivent écrire les noms des parties du corps qui sont déjà reliées à l'image du loup (annexe 7). L'enseignante explique aux élèves que s'ils ne savent pas écrire les mots, ils peuvent se référer à plusieurs sources : le dictionnaire Eli, « Mes mille premiers mots » ou leur classeur (activités déjà effectuées sur le corps). L'enseignante insiste que les mots doivent être écrits correctement. Si tel n'est pas le cas, l'élève va corriger les mots incorrects en allant regarder dans les références. (1h30)

Si un élève finit plus vite que les autres, l'enseignante lui donne une autre activité travaillant le verbe dormir au présent, à l'imparfait, au futur et au passé composé. Pour une autre élève qui a fini plus tôt, l'enseignante lui demande de continuer une activité sur l'alphabet que l'élève a déjà commencée.

L'enseignante vient vers les élèves et regarde leur travail. Elle souligne les erreurs sur les mots et discute avec chacun des élèves afin de les corriger, tout en leur demandant de lire les mots et en corrigeant leurs erreurs à l'oral. (2h00)

La correction s'effectue en commun, l'enseignante lit les mots avec les élèves et n'hésite pas à les corriger et à les faire répéter en ce qui concerne les sons de ces mots. Afin de discuter de ces parties du corps, elle aide les élèves en les leur montrant et en leur posant des questions sur le sujet. (2h30)

L'enseignante continue avec des activités sur le loup. Elle montre une image de cet animal et demande aux élèves comment paraît celui-ci. Les élèves répondent qu'il a l'air fâché, en colère et déterminent aussi sa stature physique. Par exemple, ils observent que le loup a des grandes dents pour manger des renards, des cochons et des poules, mais également une grande langue et des grands bras. L'enseignante en profite pour discuter avec les élèves de ce que la classe a déjà étudié en ce qui concerne cet animal, dont les parties du corps, en passant par l'histoire du Petit Chaperon rouge. A travers cette activité, l'enseignante présente la catégorie des adjectifs en réutilisant les mots « fâché », « méchant » et « vilain », en différenciant les adjectifs définissant le caractère et les adjectifs permettant de faire une description. (2h49)

Fin de la leçon.

5.1.2. Observation de l'enseignant B

La leçon commence par la présentation des élèves. L'enseignant leur demande ce qu'ils peuvent dire pour se présenter. Chaque élève dit alors, à tour de rôle, son prénom, son âge, la langue qu'il parle, son pays d'origine, le degré et la classe dans lesquels il se trouve. Lorsque les élèves ne disent pas les phrases de manière complète, l'enseignant intervient en corrigeant l'erreur. Par exemple, une élève a dit son âge en affirmant « 8 ans » et l'enseignant a tout de suite corrigé en disant « J'ai 8 ans », ce que l'élève a répété.

Après les présentations des élèves, l'enseignant leur propose une activité sur cassette où les élèves doivent répéter des phrases. Après que la voix ait dit la phrase, l'enseignant dit la phrase à nouveau et, à chaque fois, il fait répéter les élèves à tour de rôle. Lorsque les élèves oublient un mot, l'enseignant leur demande de répéter la phrase en question.

A la suite de cet exercice, ce dernier donne une nouvelle consigne pour l'exercice suivant qui est celle d'écouter puis de fabriquer une phrase. L'objectif de cet exercice, expliqué par l'enseignant, est d'écouter une phrase et le mot qui est dit à la suite, puis de remplacer ce qui est dans la phrase après le verbe (le complément de verbe) par le mot qui est dit à la suite de la phrase. Par exemple, les élèves écoutent la phrase « Je voudrais un livre » puis la cassette continue avec « un stylo ». Le mot « livre » doit alors être remplacé par le mot « stylo ». Sur la cassette, l'exemple est donné avec la réponse, c'est-à-dire la phrase qu'il faut alors fabriquer : « Je voudrais un stylo ». L'enseignant répète alors ce qui est dit sur la cassette et demande aux élèves de bien écouter afin de pouvoir construire les phrases. Après avoir écouté la première phrase, les élèves donnent leurs réponses. L'un de ces élèves ne remplace rien dans la phrase, un autre ajoute simplement le deuxième mot donné à la phrase, ce qui est erroné. Un troisième élève donne la réponse correcte, que l'enseignant confirme et ce qui lui permet aussi de réexpliquer la consigne à ceux qui n'ont pas compris l'exercice. L'enseignant fait réécouter la phrase en question et répète celle-ci de manière correcte. L'élève dit alors les mots de la phrase après lui. Lorsque certains élèves ne prononcent pas correctement les mots, l'enseignant les leur fait répéter jusqu'à ce que la prononciation soit correcte.

Après que les élèves aient effectué cet exercice, l'enseignant leur demande de construire à l'oral des phrases avec « je voudrais ». A tour de rôle, les élèves disent donc une phrase complète.

L'enseignant présente ensuite une nouvelle activité avec les cartes du jeu « Memory » que la classe va effectuer autour d'une table. Il montre à chaque fois une image d'animal et les

élèves mentionnent de quel animal il s'agit (cheval, grenouille, chèvre, canard, papillon, lapin, vache, chat, écureuil). Les élèves ne disant que le nom seul de l'animal, l'enseignant insiste pour qu'ils disent également le déterminant. Par exemple, pour le mot « lapin » les élèves doivent dire « **un** lapin » ou « **le** lapin » (l'enseignant insiste sur le déterminant). (30min)

A tour de rôle, les élèves nomment donc l'image que l'enseignant leur montre. Les élèves n'invoquant pas le féminin quand cela est nécessaire, l'enseignant insiste sur cette notion. Par la suite, celui-ci dit aux élèves qu'il va leur donner les cartes qu'ils lui demanderont, il faut donc que les élèves fassent une demande à l'aide du terme « je voudrais ». Les élèves disent alors l'animal qu'ils désirent et quand ils l'ont bien prononcé, l'enseignant leur donne la carte correspondante. Après que toutes les cartes aient été distribuées, les élèves disent, à la demande de l'enseignant, les images qui sont illustrées sur leurs cartes (chaque élève a 4 cartes) en utilisant le déterminant et le nom. Les élèves retournent ensuite les cartes sur la table et l'enseignant les mélange. Chaque élève retourne deux cartes et dit quels animaux y sont représentés. L'enseignant corrige les erreurs d'accord que font les élèves (mettre le déterminant au masculin au lieu du féminin). Lorsque les mots sont dits correctement, les élèves peuvent prendre les cartes. Ensuite, ils comptent le nombre de cartes qu'ils possèdent, à la demande de l'enseignant.

Celui-ci leur distribue par la suite des cartes avec des lettres d'alphabet. Les élèves observent ces cartes et énoncent les lettres dans leur langue d'origine. L'enseignant traduit le son des lettres en français aux élèves. Il demande ensuite à ces derniers de faire une liste avec les lettres d'alphabet en majuscules et en minuscules. Les élèves récitent cet alphabet à tour de rôle en montrant les lettres sur les cartes. Lorsque les élèves n'ont pas bien récité l'une des lettres, l'enseignant reprend cette dernière avec eux jusqu'à ce que le son soit correct. Par exemple, l'un des élèves n'arrive pas à donner le son correct pour la lettre « u », il prononce celle-ci « ou ». L'enseignant lui montre alors sur un tableau, les lettres « u » en disant le son et « ou » en disant le son également. L'élève répète après lui. La même chose s'effectue avec une élève qui donne le son « eu » pour la lettre « o ».

Après la récitation des lettres, l'enseignant retourne les cartes et les élèves doivent tirer les cartes dont les lettres sont les mêmes (en minuscule et en majuscule). Un élève parle portugais, sa langue d'origine, à l'un de ses camarades en mentionnant les lettres. L'enseignant lui fait alors remarquer qu'il ne faut pas parler portugais en classe car c'est trop facile pour lui de parler dans sa langue, et il faut donc qu'il parle en français.

Pour continuer, l'enseignant propose le même type d'exercice avec des cartes contenant des couleurs et leurs noms. Les élèves récitent alors les couleurs dont ils disposent. Si ceux-ci ne prononcent pas bien la couleur, l'enseignant corrige et leur demande de répéter. (1h00)

Afin de poursuivre la leçon, les élèves prennent leur cahier d'écriture contenant des exercices qu'ils avancent à leur rythme (coloriage et graphisme). L'enseignant vient vers les élèves et observe leur travail en les aidant également à acquérir les bons gestes pour l'écriture (chez les plus petits notamment). L'enseignant se dirige particulièrement vers les élèves en difficulté et leur explique comment repasser au crayon de couleur sur les lettres à tracer, sans dépasser. (1h30)

Après la récréation, les élèves retournent vers le petit coin fauteuil où ils s'étaient installés en début de leçon, à la demande de l'enseignant. Ce dernier interroge le groupe à propos des chansons qu'il connaît. Les élèves mentionnent les titres et l'enseignant commence à jouer à la guitare un morceau d'une première chanson (Jean petit qui danse) que les enfants reconnaissent. Les élèves chantent et montrent les membres du corps qui y sont cités (jambes, tête, bras, mains, pieds et doigts). Toujours avec l'accompagnement de la guitare, les élèves chantent ensuite la chanson de l'éléphant, puis « Frère Jacques » et finalement, « Le loup, le renard et la belette ». L'enseignant demande seulement aux filles de chanter, puis seulement les garçons, et toute la classe. A la fin des chansons, l'enseignant félicite les élèves qui ont tous chanté et participé.

La classe poursuit la leçon avec le jeu des sept familles et l'enseignant distribue les cartes aux élèves qui comptent le nombre dont dispose chacun d'entre eux. L'enseignant annonce une première famille qui est celle « en croisière ». Les élèves qui possèdent les cartes des membres de cette famille les posent dans l'ordre, du plus vieux au plus jeune. Chaque élève nomme l'un des membres de cette famille toujours selon cette organisation. L'enseignant répète ces noms aux élèves, que ces derniers répètent après lui. La même chose s'effectue avec la famille « au bord de la mer », « en ville », « à la campagne », « aux sports d'hiver », « à la montagne » et « en voiture ». A la fin de l'activité, l'enseignant et les élèves rappellent les noms des membres des familles dans l'ordre.

Par la suite, lors de cette même activité, l'enseignant demande aux élèves d'utiliser le terme qu'ils ont travaillé en tout début de leçon. L'enseignant leur demande de se rappeler ce qui y a été abordé mais les élèves ne s'en rappellent pas. L'enseignant explique qu'ils devaient fabriquer des phrases pour demander quelque chose. L'un des élèves se souvient alors du terme « je voudrais ». Cette même expression doit donc être utilisée pour désigner la carte d'une des familles que les élèves désirent. L'enseignant annonce qu'il faut demander la carte

de manière précise et complète. Un élève donne un exemple en disant « Je voudrais le père à la montagne ». L'enseignant dit alors qu'il faut demander ceci à l'un des autres élèves qui doit lui donner la carte correcte. Les élèves désignent alors les cartes avec l'intervention de l'enseignant pour accorder les déterminants ou pour dire les noms de manière correcte. Lorsque les élèves sont bloqués dans la désignation d'un mot, l'enseignant les aide à trouver en faisant usage des images. Chaque élève demande une à deux cartes lors de l'activité. Pour finir, les élèves rangent le matériel en désordre, à la demande de l'enseignant. (2h09)

Fin de la leçon.

5.1.3. Observation de l'enseignante C

Pour commencer la leçon, l'enseignante demande aux élèves de se présenter. Les élèves mentionnent leur nom, leur âge, leur langue d'origine, leur pays d'origine, leur école, ce qu'ils aiment et n'aiment pas à l'école, où ils habitent, leurs frères et sœurs ainsi que leur date d'anniversaire. L'enseignante demande aux élèves d'articuler et corrige leurs erreurs de prononciation. Afin que ces derniers se rappellent de ce qu'ils doivent dire, l'enseignante leur montre un panneau affiché au tableau indiquant le début de chaque phrase pour la présentation (Je m'appelle..., J'ai..., Je parle..., etc.). Un élève parle très peu le français et s'exprime avec beaucoup de difficulté, l'enseignante demande alors aux autres élèves de l'aider à se présenter. L'une des élèves lui dit ce qu'il doit dire et l'élève répète, l'enseignante félicite ce dernier qui répète correctement.

Ensuite, un élève présente un objet à ses camarades, qui est une caméra ramenée de Paris. La classe discute alors au sujet de cette ville et du pays où elle se trouve. Lorsque l'élève qui a amené l'objet parle de celui-ci, l'enseignante reprend les mots de cet élève en lui demandant d'articuler et en lui permettant de faire des phrases complètes.

Pour continuer, l'enseignante pose plusieurs objets sur la table autour de laquelle les élèves sont installés et montre un bricolage en papier en disant « C'est mon pantin » (elle insiste sur le déterminant et pointe vers elle). Elle montre ensuite un autre objet en disant : « C'est mon classeur », reproduisant la même chose avec des objets tels que le crayon (mon crayon), les mouchoirs (mes mouchoirs), la gomme (ma gomme). Après avoir donné ces exemples, l'enseignante distribue à chaque élève l'un de ces objets en leur demandant de présenter ces objets à l'aide des termes présentés : « mon, ma, mes ». Les élèves désignent alors ces objets. A certains moments, lorsque les élèves n'articulent pas correctement ou oublient un mot dans leur phrase, l'enseignante les corrige en leur demandant de répéter après elle. L'enseignante passe à l'activité suivante, jugeant que les élèves ont bien compris.

L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont fait lors de la semaine précédente. Ceux-ci répondent qu'ils ont eu l'Escalade. Elle les questionne alors sur ce qu'ils ont fait pendant la matinée de ce jour de l'Escalade. L'un des élèves répond qu'ils ont cassé la marmite ; l'enseignante lui rétorque que ceci s'est passé lors de l'après-midi. Un autre élève répond alors qu'ils sont allés en Vieille-Ville le matin. L'enseignante demande ce qu'ils y ont vu. Avec l'aide de cette dernière, les élèves répondent qu'ils ont vu les armes, la maison de la Mère Royaume, la cathédrale, la porte de la Ville, la maquette de la ville de Genève.

L'enseignante félicite les élèves car ils s'expriment correctement, puis elle leur explique certains termes comme la maquette de la ville. (30min)

Après avoir discuté de cette visite en Vieille-Ville, l'enseignante demande aux élèves de dessiner quelque chose qu'ils ont aimé sur l'Escalade et d'écrire de quoi il s'agit. Après avoir discuté de ce que les élèves veulent dessiner, l'enseignante les laisse commencer et passe vers eux pour discuter de leur dessin. Par exemple, une discussion sur l'année de l'Escalade s'entame ainsi que sur les maisons et les fenêtres de l'époque. L'enseignante corrige les erreurs de prononciation des élèves. Elle aide également ceux qui n'arrivent pas encore à écrire. Lorsqu'un élève n'arrive pas à parler en français, l'enseignante lui demande de parler dans sa langue d'origine et demande aussi à d'autres élèves dont la langue d'origine est la même de l'aider à parler en français.

En ce qui concerne la phrase que les élèves écrivent, ceux-ci disent ce qu'ils veulent écrire, l'enseignante corrige la phrase et leur demande de répéter la phrase corrigée, de manière correcte. (47min)

Par exemple, une élève a dessiné une marmite avec deux personnages. Elle veut écrire « la marmite ». L'enseignante lui dit de faire une phrase et lui demande ce qui se passe dans son dessin, qui sont les personnages qu'elle a illustrés. L'élève dit que ce sont deux filles de sa classe qui cassent la marmite. L'enseignante lui demande comment est cette marmite et l'élève lui répond qu'elle est « de chocolat », l'enseignante corrige de suite en lui disant « en chocolat » et en le lui faisant répéter. Celle-ci continue en demandant à l'élève pour quelle fête l'on casse la marmite. L'élève répond que c'est l'Escalade, et elles tentent donc de faire une phrase avec tous ces éléments. L'enseignante et l'élève commencent la phrase « Deux filles de ma classe cassent la marmite... » et l'élève finit en disant « ...de l'Escalade ». L'enseignante lui demande alors où va le mot « chocolat » et demande à l'élève de recommencer. L'élève dit à nouveau la phrase : « Deux filles de ma classe cassent la marmite de chocolat » L'enseignante corrige de nouveau en remplaçant « de chocolat » par « en chocolat » et finit la phrase avec l'élève en ajoutant « de l'Escalade ». La phrase finale est donc « Deux filles de ma classe cassent la marmite en chocolat de l'Escalade ».

Par la suite, l'enseignante fait une parenthèse en classe pour corriger une erreur d'une autre élève. En effet, celle-ci a écrit « la escalade » et l'enseignante lui a demandé ce qui se passe lorsque deux voyelles se suivent, question à laquelle l'élève n'a pas su répondre auparavant. L'enseignante se tourne alors vers les autres élèves de la classe et les questionne sur ce qu'est une voyelle, elle leur demande (aux élèves qui parlent le portugais pour la plupart) si ce type de lettre s'appelle une « vocal » dans leur langue d'origine en les rapportant aux lettres qui

sont affichées au tableau. Les élèves reconnaissent ces lettres et les mentionnent dans leur langue. L'enseignante « traduit » ces lettres en français et écrit alors le mot qu'a écrit l'élève au tableau noir en le lisant à haute voix. Avec l'aide de l'enseignante, les autres élèves disent que ce n'est pas possible, une élève dit alors qu'il faut placer un « l' ». L'enseignante demande alors pourquoi ce n'est pas possible d'écrire « la Escalade », l'un des élèves répond que ce n'est pas possible et que l'on met une apostrophe parce qu'il y a deux voyelles. L'enseignante reprend ce qu'a dit ce dernier en énonçant qu'en français, si l'on laisse les deux voyelles, ça fait mal aux oreilles puis elle présente un autre exemple avec « la école » qui se corrige par « l'école » avec la participation des élèves. (1h40)

Après que l'enseignante ait corrigé les phrases des élèves, l'une d'entre eux s'apprête à lire à ses camarades une histoire nommée « Pas moi ! dit le singe » qu'elle a lue et préparé à la maison. L'enseignante lui demande ce qu'elle va faire, où elle a lu le livre et où elle l'a pris. L'élève répond qu'elle va lire un livre, qu'elle l'a lu à la maison et qu'elle l'a pris dans la bibliothèque de la classe. L'enseignante demande si c'est une histoire qui fait pleurer ou qui fait rire. L'élève répond que c'est une histoire de singe ; certains élèves traduisent ce mot dans leur langue d'origine. L'enseignante leur demande de dire ce mot en français. Ensuite, pendant que l'élève lisait son livre, l'enseignante reprenait et relisait chacune des phrases en mentionnant à l'élève qu'elle l'aidait. Après la lecture de l'histoire, l'enseignante demande aux élèves ce qui se passe dans l'histoire (un singe fait des bêtises dans la jungle et à chaque fois que l'on demande qui a fait ces bêtises, le singe dit que ce n'est pas lui. A la fin de l'histoire, l'éléphant donne une leçon au singe en le douchant). La classe finit la discussion en parlant de l'humeur de chacun des animaux de la jungle (tristes, contents) et en essayant de deviner si le singe va continuer ses bêtises après la leçon qu'il a reçue de la part de l'éléphant. Par la suite, une deuxième élève s'apprête à lire une autre histoire, nommée « Le rap du loup ». Au fur et à mesure que l'élève lit son livre, l'enseignante explique les mots tels que « vorace » ou « furieux » et commente, après la lecture de l'élève, ce qui se passe à chaque page. La classe établit une brève discussion à propos du livre et les élèves vont jouer au « Qui est-ce », « Labyrinthe », « Kapla », « Mecano » et « Mystero 13 », puis l'enseignante réexplique aux élèves le fonctionnement des jeux qu'ils ont choisis en passant vers eux au fur et à mesure. (2h00)

Fin de la leçon.

5.2. Enseignants ordinaires

5.2.1. Observation de l'enseignante D (3P)

L'enseignante commence par une leçon de mathématiques qu'elle présente comme une dictée à l'oral. Elle explique la consigne de l'exercice : elle donne un nombre à chacun des élèves et ceux-ci doivent, à tour de rôle, mentionner les trois nombres qui le précèdent.

L'enseignante présente ensuite un nombre rond et demande quel est celui qui le précède. Tous les élèves participent, y compris l'élève allophone. Ensuite, celle-ci donne un nombre (110) et chaque élève recule d'un nombre à la suite, à tour de rôle. (10min)

L'enseignante change ensuite de consigne : elle donne un nombre et les élèves doivent soustraire le nombre donné de 5. L'enseignante aide les élèves à calculer lorsque ceux-ci ont de la difficulté en reculant avec eux par petites étapes, nombre par nombre.

Par la suite, l'enseignante demande aux élèves de sortir leur tableau blanc individuel et elle leur cite des soustractions en leur donnant un exemple : elle dit « 25-5 » et les élèves doivent écrire le résultat, soit 20.

L'enseignante cite 37-7 où certains élèves n'ont pas écrit la réponse correcte. L'enseignante écrit l'opération au tableau et demande aux élèves combien de dizaines et d'unités sont contenues dans ce nombre. Les élèves répondent qu'il y a 3 dizaines et 7 unités. L'enseignante demande alors que si l'on enlève 7 unités, combien il en reste : les élèves répondent 0, ce qui donne 30. L'enseignante effectue la même chose pour l'opération suivante (24-4). Celle-ci continue l'exercice en citant 36-6, 49-9 et 75-5.

Ensuite, l'enseignante demande aux élèves quel est le résultat de l'opération si, au lieu de 37-7, elle mentionne 37-8. Elle explique que, sachant le résultat de 37-7, l'on va encore enlever une unité. Une élève répond alors par le nombre 29. L'enseignante réexplique aux élèves en mentionnant 22-3 : « 22-2 et après tu enlèves encore un ». Celle-ci continue l'exercice des tableaux blancs avec 36-7 et 44-5.

L'enseignante passe à une autre activité : une devinette de nombre entre 0 et 200 dont ces deux nombres ne sont pas compris. Les élèves posent des questions du type « Est-ce que le chiffre des dizaines est un 3 ? », « Est-ce que le chiffre des unités est pair ? ». L'enseignante répond par oui ou par non. Les élèves continuent à poser des questions à propos de ce nombre jusqu'à le trouver. Le nombre correct ayant été trouvé, la classe recommence l'activité. Une élève de la classe fait deviner le nombre à ses camarades et répond à leurs questions (nombre

compris entre 0 et 500). L'enseignante fait remarquer aux élèves de faire attention aux questions qu'ils posent car ils répètent parfois certaines d'entre elles. De plus, connaissant le nombre, elle intervient en corrigeant les réponses de l'élève lorsque celle-ci se trompe en répondant aux questions de ses camarades. (35min)

A la suite de cette activité, l'enseignante demande aux élèves de ranger leurs tableaux blancs et leur distribue une fiche sur la soustraction à effectuer sans poser de calcul (annexe 8). L'enseignante explique que lorsque les soustractions sont difficiles, les élèves peuvent essayer de compter en arrière ou de s'aider de leurs doigts. Elle passe vers tous les élèves, regarde leurs réponses et les aide en cas de difficulté. Lorsqu'elle arrive vers l'élève allophone, elle l'aide à effectuer $63-5$ en comptant en arrière.

L'enseignante dit ensuite aux élèves de ranger leur fiche et de prendre leur « journal » pour travailler les sciences de la nature. Ce petit journal contient des informations sur des animaux, dont le pic. Les élèves ouvrent le livre à la page correspondant à cet oiseau. L'enseignante donne la consigne de l'exercice à faire par groupes de deux en disant qu'ils vont recevoir une fiche contenant six questions sur le pic (annexes 9a et 9b) dont les informations pour pouvoir répondre se trouvent dans le journal. L'enseignante insiste pour que les élèves vérifient leurs réponses dans le journal afin de ne pas faire d'erreurs. Elle passe vers les groupes et les aide dans leurs recherches en cas de difficultés.

Dans le groupe où se trouve l'élève allophone, son camarade francophone l'aide à lire les informations dans le journal et lui explique les mots. L'enseignante passe vers ces élèves et les aide à répondre à la première question en demandant où l'on peut savoir comment le pic utilise son bec pour piquer sans se faire mal à la tête. L'élève francophone recherche dans le journal et trouve un paragraphe qu'il lit et que l'enseignante lit également avec l'élève allophone. Ils cherchent ainsi la réponse après cette lecture et la trouvent. Le groupe d'élèves écrit la réponse correcte.

L'enseignante passe plusieurs fois vers tous les groupes. En passant à nouveau vers le groupe où se trouve l'élève allophone, elle aide ce dernier à chercher les informations avec son camarade de groupe. Elle sollicite celui-ci pour aider son camarade allophone à comprendre les informations.

Pour finir, l'enseignante demande aux élèves de la classe de ranger les fiches et le journal. (1h20)

Fin de la leçon.

5.2.2. Observation de l'enseignante E (3P)

L'enseignante commence la leçon en présentant l'activité : travail sur l'orthographe, plus précisément sur le pluriel de certains noms.

Celle-ci demande aux élèves la différence entre le singulier et le pluriel. Une élève lui répond que le singulier concerne une personne et que le pluriel en concerne plusieurs. L'enseignante ajoute que ceci concerne aussi les objets.

Cette dernière pose une nouvelle question en demandant ce qui se produit lorsque l'on passe du singulier au pluriel. Une autre élève répond que l'on place un -s au pluriel et que l'on ne met pas ce -s au singulier. Un autre élève ajoute qu'il est aussi possible de placer un -x au pluriel.

L'enseignante distribue alors la fiche d'exercices (annexes 10a et 10b) aux élèves et répète à l'élève allophone la règle du pluriel devant la classe (le singulier signifie qu'il y a une seule personne et le pluriel, c'est quand il y en a plusieurs). Au singulier, les noms ne prennent pas de -s et au pluriel, ils en prennent un. Mais, il y a des noms qui prennent un -x au lieu du -s »).

L'enseignante demande à une élève de lire la partie théorique de l'exercice et montre à l'élève allophone où sa camarade est en train de lire sur la feuille. L'enseignante explique à toute la classe le mot « landau » : un autre mot que l'on utilise pour désigner la poussette.

Elle demande s'il y a des questions et lit la consigne de l'exercice 1. Elle explique ce qu'est un déterminant en disant que « ce sont les mots que l'on met devant les noms ». Elle écrit les déterminants au singulier au tableau et demande au fur et à mesure à quelques élèves de donner le pluriel de ces déterminants, qu'elle écrit au tableau noir :

le	les
une	des
sa	ses
ce	ces
ma	mes
quel	quels
ton	tes

L'enseignante lit les consignes des exercices suivants et demande aux élèves d'utiliser le dictionnaire, notamment pour l'exercice 3. (10min)

Elle lance l'activité individuelle, se dirige ensuite vers l'élève allophone et lui explique que les mots finissant par -ou prennent un -x à la fin, en lui montrant sur la partie théorique sur la feuille. Elle lui a également souligné en rouge les parties qui changeaient au pluriel, soit les déterminants et la fin des mots. L'enseignante a également souligné un à deux mots dans les consignes (le mot « pluriel » dans l'exercice 1, « -s » et « -x » dans l'exercice 2). Elle explique à l'élève également ce qu'est un déterminant.

L'enseignante passe par la suite vers les autres élèves, regarde leur travail et répond à leurs questions. Elle les renvoie souvent au dictionnaire.

Cette dernière passe à nouveau vers l'élève allophone et lui explique que le mot « mon » est comme le mot « ma », qui en est le féminin. A ce moment, l'enseignante complète le tableau noir en plaçant les formes masculines manquantes à côté des déterminants qui sont déjà notés. Lorsque les élèves posent des questions à l'enseignante, celle-ci répond souvent devant toute la classe, à voix haute.

L'élève allophone demande de l'aide à l'enseignante pour l'exercice 3. Celle-ci lui explique les mots contenus dans cet exercice par des gestes, en lui montrant l'objet en question ou en lui donnant un exemple (pour le mot « vœu », l'enseignante donne l'exemple de l'anniversaire et du Nouvel An chinois (l'élève est d'origine chinoise)).

L'enseignante passe de nouveau vers tous les élèves de la classe en regardant leur travail et revient vers l'élève allophone, lui corrige l'exercice 3 et lui explique la consigne de l'exercice 4 en soulignant en rouge la partie de la consigne « selon le sens ».

A la demande d'un élève de la classe, l'enseignante explique à tout le monde la signification du mot « grumeau ». (30 min)

L'enseignante se dirige vers l'élève allophone et lui dit finalement de ne pas faire l'exercice 4 car il est trop difficile, selon elle. Elle passe alors à l'exercice 5 et explique à l'élève les mots indiqués en les lui montrant ou en les lui expliquant à l'aide du dictionnaire, en lui montrant l'illustration. Par exemple, pour le mot « chou », l'enseignante lui montre l'image dans le dictionnaire et fait référence au chou chinois. L'enseignante explique également à ce moment le mot « cachou » aux autres élèves de la classe.

Lorsque les élèves ont fini leur travail, ils placent leur feuille dans un bac prévu à cet effet. L'enseignante se place à son bureau et corrige les exercices qu'elle rend ensuite aux élèves.

En ce qui concerne l'élève allophone qui a demandé à corriger, l'enseignante l'appelle à son bureau et corrige ses exercices. Elle lui explique le mot « trou » par des gestes. Après cette correction, l'enseignante continue la correction des fiches des autres élèves en leur présence et leur rend la fiche corrigée. (51min) Fin de la leçon.

5.2.3. Observation de l'enseignant F (4P)

L'enseignant commence sa leçon en demandant aux élèves de la classe comment s'appellent les mots qui « se prononcent la même chose mais qui ne s'écrivent pas de la même manière ».

Une élève répond en disant que ces mots se nomment des homophones.

L'enseignant demande alors de lui citer des homophones, présente une activité à faire par groupes de deux et montre au tableau noir sept groupes d'homophones :

1. cent ; sans ; sang ; sen(s) / (t)
2. tant ; temps ; taon ; tend(s)
3. seau ; saut ; sot ; sceau
4. vingt ; vin ; vain ; vin(s) / (t)
5. air ; ère ; aire ; erre
6. cour ; court ; cours ; courre
7. père ; pair ; perd(s)

L'enseignant demande aux élèves de sortir leur crayon, leur gomme et leur cahier de français. Chaque groupe, créé par l'enseignant, se charge de l'un des 7 groupes d'homophones. Celui-ci leur donne la consigne qui est de créer des phrases pour chacun de ces mots qui doivent permettre d'en comprendre le sens à l'écoute.

L'enseignant montre un exemple en écrivant le mot « pré » et en énonçant la phrase « Les vaches broutent dans le pré ». Il donne un autre exemple avec le mot « près » : « Pour me réchauffer, je me mets près du feu », puis un dernier avec le mot « prêt » : « Tu es prêt pour partir ».

L'enseignant se centre sur les mots qui prennent « soit un s, soit un t » (écrit entre parenthèses au tableau noir) et demande aux élèves ce que ceci signifie. Après quelques réponses erronées, un élève finit par dire qu'il s'agit d'un verbe.

Avant de lancer l'activité, l'enseignant renvoie les élèves au dictionnaire qui peut les aider à comprendre le sens de certains mots qu'ils ne connaissent pas, puis distribue chaque groupe d'homophones aux duos d'élèves. (10 min)

Ceux-ci commencent l'exercice, l'enseignant passe vers chacun des groupes et leur réexplique la consigne de l'activité, puis observe les phrases qu'ils écrivent au fur et à mesure.

Lorsque les élèves ont de la difficulté avec certains mots ou n'ont pas écrit de phrase qui permette d'en comprendre le sens, l'enseignant les renvoie au dictionnaire et regarde avec

eux. Par exemple, l'enseignant se dirige vers un groupe de deux élèves (où se trouvent une élève allophone et une élève francophone) ; ce groupe se charge du sixième groupe d'homophones. Il observe leurs phrases et les élèves ne connaissant pas la signification du mot « courre », l'enseignant cherche la signification dans leur dictionnaire, qu'ils ne trouvent pas et que l'enseignant va chercher dans un autre dictionnaire. Ils trouvent alors le sens qui est celui de « poursuivre un animal avec des chiens » ; l'enseignant laisse ensuite les élèves chercher une phrase à écrire afin d'en comprendre le sens.

Après être passé plusieurs fois vers les groupes d'élèves et avant de commencer la correction de ces phrases, l'enseignant donne à l'avance une nouvelle consigne aux élèves qui est celle d'inventer une phrase contenant tous les mots homophones travaillés par chacun des groupes. L'enseignant entame donc la correction en commun. Chaque élève du groupe présente les phrases créées avec les mots homophones.

Le premier groupe présente ses phrases sans erreur. (30 min)

Le deuxième groupe présente également ses phrases sans erreur. L'enseignant revient sur le mot « taon » en disant aux élèves qu'il s'agit d'une « sorte de grosse mouche qui pique ».

Le troisième groupe présente ses phrases sans erreur.

L'une des phrases dite par le quatrième groupe n'est pas correcte. En effet, pour le mot « vain », les élèves présentent la phrase : « Je suis vain ». L'enseignant leur demande alors s'ils ont fait des efforts pour trouver une phrase avec ce mot. Les élèves répondent positivement, l'enseignant leur rétorque alors que leurs « efforts ont été vains », ce qu'il traduit ensuite par « inutiles ». Les élèves ayant inventé une phrase ne permettant pas exactement de comprendre le sens du mot « vin(s) / (t) » selon l'enseignant (« A quatre heures, vint le goûter »), celui-ci explique ce que signifie ce verbe (« il est venu ») et leur donne un exemple de phrase : « Le prince vint sauver la belle princesse ».

Pour le cinquième groupe, l'enseignant aide les élèves à trouver une phrase correcte avec le mot « aire » : un aigle qui va vers son aire pour nourrir ses petits. (40 min)

En ce qui concerne le sixième groupe (où se trouve l'élève allophone), l'enseignant aide aussi ce dernier pour le mot courre. Celui-ci explique le mot : « C'est une manière de faire la chasse », et explique que l'on appelle cette manière de faire la chasse, la chasse à courre. L'enseignant définit ce terme en énonçant que des hommes sont sur des chevaux, portant des instruments nommés cors et accompagnés par des chiens. Ces derniers partent à la recherche de traces d'animaux comme des sangliers ou des cerfs puis, lorsqu'ils reviennent, les hommes les suivent et poursuivent l'animal trouvé jusqu'à qu'il s'épuise : c'est à ce moment que les

chasseurs le tuent. L'enseignant donne également l'exemple de la corrida qui porte aussi deux « r ».

Finalement, le septième groupe présente ses phrases sans erreur. (47min)

Fin de la leçon.

6. Analyse

6.1. Analyse des observations

6.1.1. Enseignants de classe d'accueil

Lors de mes observations chez les enseignants de classe d'accueil (CLACC), j'ai pu constater l'existence de certains rituels, comme les présentations des élèves pour exercer les bases d'une conversation, auxquelles j'ai pu assister dans chaque classe.

Enseignante A

Ces enseignants ont tout de même des méthodes propres et différentes pour enseigner le français langue seconde. En effet, chacun d'entre eux utilise un matériel différent au sein de sa classe : l'enseignante A fait usage de moyens modernes et technologiques pour mener son enseignement du français, tels que l'ordinateur et le beamer, qui projette les images de l'ordinateur. Lors de cette leçon que j'ai pu observer, cette enseignante y présente une histoire qu'elle lit aux élèves et sur laquelle ils discutent. Chaque page présentée, chaque partie est discutée en détail avec les élèves ; l'enseignante s'assure à chaque fois que les élèves ont compris ce qui se passe au fur et à mesure. De plus, elle leur permet par la suite de lire quelques phrases de cette histoire pour travailler la lecture et la prononciation des mots par ces élèves. L'enseignante n'hésite pas à les corriger lorsqu'ils ne lisent pas correctement ou, lorsqu'ils parlent, à les reprendre instantanément s'ils oublient un mot ou ne le disent pas correctement dans leurs phrases. Ceci s'effectue également quand les élèves mélangent leur langue d'origine avec le français en parlant. Tout un travail s'opère alors dans le vocabulaire et la prononciation correcte des mots à travers le récit, la lecture et la description. L'enseignante agit aussi de manière à enrichir le vocabulaire des élèves. De fait, lorsque ceux-ci parlaient du Jura et des sports que l'on peut pratiquer en montagne, celle-ci a ajouté au ski, la luge et le bob. L'enrichissement du vocabulaire s'effectue également lors de la discussion sur l'histoire du loup, où toutes les particularités de cet animal sont discutées ; le travail sur les parties du corps en fait également partie. Cet enrichissement se poursuit par la différenciation entre l'animal (le loup) et l'humain en ce qui concerne les parties du corps. De fait, même si le travail des parties corporelles humaines s'effectue sur un animal, l'enseignante explique bien, en les nommant, que certaines parties du corps d'un animal ne se nomment pas de la même manière que chez l'humain. Ceci permet, par ailleurs, un emploi correct du vocabulaire, en plus de l'enrichissement. L'enseignante prend une élève comme

modèle afin d'avoir de réelles illustrations avec lesquelles les élèves se sentent directement concernés. Les exercices que l'enseignante donne aux élèves sont variés. En effet, elle travaille avec eux - et notamment avec les plus grands - la communication, le vocabulaire, la conjugaison (exercices individuels) et la grammaire (encadrer le sujet et entourer le verbe de certaines phrases de l'histoire lue et racontée). De nombreux aspects sont ainsi travaillés par cette enseignante qui aborde les mots et les explique aux élèves, par exemple en montrant la différence entre les catégories de mots (noms, adjectifs, verbes) et en différenciant le rôle de ces mots, notamment des adjectifs qui permettent de faire une description et ceux qui permettent d'illustrer un caractère.

L'enseignante donne également à ses élèves une part d'autonomie dans leur travail. En effet, elle laisse ses élèves faire leur travail à leur rythme. La vérification ainsi que la correction des exercices s'effectue par ces derniers à travers la consultation et la recherche dans des dictionnaires ou des exercices antérieurs. L'enseignement du français chez cette enseignante passe aussi par l'enseignement de l'autonomie, de l'auto-vérification et de l'autocorrection. L'enseignante utilise divers modes de communication : l'oral, l'écrit et l'image. Par exemple, l'image et l'écrit se retrouvent dans l'histoire, par la projection avec le beamer, et l'oral par la lecture de cette histoire ainsi que par son commentaire avec les élèves.

De plus, il est important pour cette enseignante que l'emploi du vocabulaire s'effectue correctement. Lors de l'explicitation du vêtement que portaient les petits cochons dans l'histoire, l'enseignante a corrigé l'un des élèves qui a dit qu'ils portaient des chemises au lieu de T-Shirts. L'enseignante a alors demandé aux élèves ce qu'était une chemise pour faire la différence entre ces deux types de vêtements. A travers ces questions sur l'histoire, l'enseignante travaille la compréhension de celle-ci et également la langue française. Il est possible d'affirmer que l'enseignante donne de l'importance à ceci car elle pose plusieurs questions à tous les élèves concernant cette histoire, auxquelles ils répondent à tour de rôle. Le travail sur les noms des vêtements permet aussi un enrichissement du vocabulaire à ce niveau. Ce travail sur le vocabulaire s'effectue aussi au travers d'objets de la classe que les élèves demandent sans avoir connaissance de leur nom en français. L'enseignante n'hésite pas à leur dire le nom de l'objet en question (par exemple, la perforatrice). Chaque fois qu'elle en a l'occasion, elle nomme les objets devant les élèves afin de les aider à connaître ces noms et à les utiliser, leur permettant d'acquérir un vocabulaire en français toujours plus riche.

De plus, l'enseignante ne s'occupe non seulement de la mémorisation de ce vocabulaire par les élèves mais également de sa compréhension ; ce pourquoi elle a demandé aux élèves qui ont fini leur travail plus rapidement que les autres, de dessiner un renard. Au cours de sa

leçon, l'enseignante utilise non seulement l'auditif en parlant avec ses élèves mais aussi le visuel ; comme tous les autres enfants, ces élèves ont des façons d'apprendre différentes. L'enseignante ajuste donc son enseignement en fonction des élèves et écrit certains mots au tableau. Elle utilise aussi cette image projetée par le beamer pour aider à comprendre et apprendre le français. Par ailleurs, elle utilise également la gestuelle et ses propres élèves pour illustrer et faire comprendre à ces derniers ce qu'elle veut leur enseigner. Ainsi, lors de la leçon sur les parties du corps, l'enseignante fait en sorte d'enseigner et de faire intégrer les connaissances plus facilement aux élèves en leur permettant d'utiliser leur propre corps. Tous les moyens sont donc mis en pratique pour enseigner au mieux et permettre à tous les élèves d'apprendre le français.

Avant chaque exercice, l'enseignante explique les consignes aux élèves afin qu'ils comprennent parfaitement ce qu'ils doivent faire. Pour l'activité sur les parties du corps, l'enseignante illustre l'exercice et l'effectue avec les élèves à l'aide du beamer. Ce n'est que par la suite qu'elle lance les élèves dans l'activité individuelle.

De plus, afin d'aller plus loin dans son enseignement, lorsqu'elle introduit l'histoire et qu'elle demande ce que les élèves savent du loup, elle fait appel aux connaissances antérieures et à la mémoire des élèves. Ces derniers, ayant déjà travaillé sur cette thématique, doivent restituer ce qu'ils savent en français, l'enseignante étant toujours prête à corriger les éventuelles erreurs de langue.

Concernant les outils que l'enseignante utilise, ce sont les dictionnaires Eli, les livres d'histoires tels que « Loup, loup, y es-tu ? » (auteur : Mario Ramos) et des exercices en fonction de l'histoire, confectionnés par l'enseignante. En une matinée, l'enseignante a abordé - avec les plus grands, notamment - toutes les caractéristiques du français, passant par la conjugaison, la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la compréhension orale et écrite. Les activités sont donc variées et l'enseignante se montre particulièrement attentive aux élèves lors de son enseignement.

Enseignant B

Si je m'intéresse maintenant à l'enseignant B, celui-ci commence également sa leçon par une présentation que les élèves font d'eux-mêmes, en détaillant les mêmes caractéristiques que chez la précédente enseignante. Egalement, cet enseignant n'hésite pas à corriger ses élèves lorsque ceux-ci font une erreur de prononciation ou oublient un ou plusieurs mots pour former une phrase correcte. Afin de travailler la prononciation de ses élèves, l'enseignant fait également usage de moyens techniques, en utilisant la cassette audio. Les élèves doivent répéter ce qui y est dit mais l'enseignant est toujours présent pour corriger les erreurs et pour expliquer ce qu'il faut faire, travaillant par la même occasion la compréhension des élèves. La suite de l'exercice permet à l'enseignant d'apprendre aux élèves à construire des phrases en ayant la logique de remplacer un mot par un autre, toujours avec la cassette audio. L'enseignant est toutefois présent pour corriger les élèves et pour réexpliquer la consigne parfois donnée trop rapidement sur la cassette. L'enseignant reste néanmoins maître de l'enseignement, même si le travail s'effectue avec la cassette.

L'enseignant passe aussi par d'autres moyens pour mener son enseignement à bon port, dont le jeu. Par exemple, il utilise le jeu nommé « Memory » pour travailler le vocabulaire sur les animaux. De fait, les élèves nomment les animaux sur les cartes et, afin d'aller plus loin dans le travail sur le français, l'enseignant demande aux élèves de demander les cartes qu'ils désirent en nommant l'animal qui y est illustré. L'enseignant insiste pour que les élèves disent les noms correctement et forment une phrase complète afin d'effectuer leur demande en n'oubliant pas de placer le déterminant devant le nom de l'animal. L'enseignant insiste également sur le féminin des noms que les élèves ne mentionnent pas. Il reste très attentif à ce que disent les élèves. D'ailleurs, celui-ci ne donne la carte à l'élève uniquement si ce dernier a correctement évoqué sa demande. Si un élève fait des erreurs, l'enseignant l'aide à corriger sa phrase, en ajoutant un mot qui a été oublié ou en aidant à mieux prononcer les mots, avant de donner la carte demandée. L'enseignant agit ainsi avec tous les élèves afin de les aider et de leur enseigner à se perfectionner en français oral, grâce à un simple jeu de cartes avec des images.

Il a été observé que la leçon de cet enseignant s'effectue par étapes avant de passer à une activité où toutes ces étapes se rejoignent. De fait, l'enseignant a commencé par sa leçon avec la cassette avant de demander aux élèves de faire des phrases avec « je voudrais », déjà utilisé sur la cassette. Par la suite, il montre les cartes avec des illustrations d'animaux que les enfants nomment et où l'enseignant leur demande de placer le déterminant devant le nom, en

donnant un exemple, et en plaçant le féminin quand cela est nécessaire. Pour finir, il joint toutes ces parties en disant aux élèves de lui demander les cartes qu'ils désirent, utilisant ainsi le « je voudrais » travaillé auparavant et les noms des animaux avec le déterminant correspondant, travaillé également dans le courant de la leçon. Les items se suivent et se retrouvent dans une activité, ce qui permet à l'enseignant de faire des liens entre les différentes parties d'une phrase que les élèves joignent par la suite.

L'enseignant continue en jouant le jeu du « Memory » avec les élèves. A travers ce jeu, et comme son nom l'indique, l'enseignant travaille la mémoire des élèves, et ceci sous deux aspects : la mémoire de localisation des cartes sur la table et la mémoire du nom des animaux illustrés sur les cartes qu'ils vont retourner, tout en tenant compte d'une bonne prononciation. Celle-ci se fait toujours dans la condition que les élèves peuvent prendre les cartes jumelles qu'ils retrouvent lorsqu'ils prononcent correctement le nom de l'animal.

Par la suite, lors de l'exercice de même type sur les lettres d'alphabet, l'enseignant est très attentif à la manière dont les élèves nomment les lettres. En effet, ces derniers ont passablement de difficultés à les dire en français et leur langue d'origine les influencent dans la prononciation. L'enseignant est présent pour les aider à prononcer la lettre en français, passant parfois par le tableau où sont affichées les lettres afin que les élèves comprennent à quelles lettres correspondent les sons qu'ils donnent. De cette manière, l'enseignant passe également par visuel pour que les élèves voient à quelles lettres correspondent les sons qu'ils mentionnent. Il est bien clair pour l'enseignant que l'on parle français en classe et pas une autre langue, ce qu'il fait remarquer à un élève qui parle spontanément dans sa langue d'origine, en lui indiquant que c'est trop facile pour lui de parler ainsi. En effet, l'enseignant fait bien comprendre que c'est une leçon de français où les élèves parlent et apprennent le français.

Pour continuer et finir avec les cartes, l'enseignant effectue la même activité de reconnaissance de mots avec des couleurs que les élèves doivent nommer, toujours avec l'aide de l'enseignant qui les corrige s'il y a erreur de prononciation. Ainsi, avec un seul type d'activité (les cartes), l'enseignant travaille le vocabulaire avec les élèves dans diverses thématiques (les animaux, les lettres de l'alphabet, les couleurs), ce qui permet un enrichissement du vocabulaire et une diversification de celui-ci avec un seul type de matériel.

Lors de la leçon, l'enseignant effectue des moments en collectif avec les élèves, comme ce fut le cas avec l'activité des cartes, mais il effectue aussi des moments en individuel, ce qui lui permet de se centrer plus particulièrement sur chacun des élèves, au travers de la différenciation. Ceci s'est effectué pour une activité écrite où l'enseignant venait vers les

élèves pour les aider à écrire des lettres (graphisme). Chaque élève avance ses activités à son rythme ; une certaine liberté leur est donnée par l'enseignant. L'enseignement s'effectue également sans pression. Lors de sa leçon, l'enseignant est toujours très présent et attentif à ses élèves, tant dans les activités collectives qu'en individuel.

L'enseignement du français se poursuit avec des chansons que l'enseignant joue à la guitare et chante avec les élèves. Cette activité est un autre moyen d'apprendre le français (comprendre les paroles de la chanson et les mémoriser). A travers l'une de ces chansons, les enfants mentionnent les parties du corps en les montrant. L'apprentissage du vocabulaire s'effectue aussi à travers ce moyen.

Nous pouvons mettre cette partie de la leçon en lien avec celle de l'enseignante précédente. De fait, ces deux enseignants ont évoqué les parties du corps avec leurs élèves. Chacun a abordé la thématique à sa façon : la première enseignante à l'aide d'une histoire sur le loup, en passant par ce personnage, le deuxième enseignant à l'aide d'une chanson qui reprend les parties du corps à désigner. Une même thématique peut donc être abordée de différentes manières dans l'enseignement ; ces deux enseignants illustrent bien ceci.

Par ailleurs, certaines élèves de l'enseignant ont dansé lors des chansons. Nous pouvons supposer que l'enseignant laisse ses élèves s'exprimer, manifester leurs expériences et peut-être même leurs origines, à travers ces danses, pendant qu'ils chantent ces chansons.

Pour continuer, l'enseignant poursuit avec un travail sur le vocabulaire avec le jeu des sept familles. Le vocabulaire travaillé est celui de deux autres thématiques que les élèves doivent reconnaître : les paysages et les membres de la famille. A chaque action qu'effectue un élève (poser une carte correspondante), celui-ci doit nommer le membre de la famille qu'il détient, l'enseignant corrige les erreurs si nécessaire. Pour finir, le même type d'exercice que celui des cartes avec les animaux est proposé par l'enseignant. Les élèves doivent se rappeler de la manière dont ils doivent demander quelque chose (« je voudrais ») et expriment leurs demandes avec les cartes des sept familles, en formulant des phrases complètes. L'enseignant aide les élèves à prononcer correctement et à exprimer tous les mots nécessaires dans la phrase, en passant par les déterminants, notamment. Comme pour l'exercice des animaux, les élèves doivent exprimer leur demande correctement afin d'obtenir la carte voulue.

Cet enseignant a donc majoritairement travaillé l'expression orale en français avec les élèves, un petit moment ayant été consacré à l'écrit. Ce travail du français à l'oral a particulièrement été abordé de trois manières : à l'aide de cassette audio, de cartes illustrant plusieurs thèmes et

de chansons. L'enseignant a essentiellement abordé la grammaire : répétition de phrases et construction lors de l'exercice avec la cassette audio, demandes à effectuer avec les cartes ; il a également beaucoup abordé le vocabulaire : reconnaissance des illustrations sur les cartes et lors des chansons, notamment avec celle désignant les parties du corps.

Enseignante C

Lors de la leçon effectuée par l'enseignante C, comme pour les deux autres enseignants, celle-ci commence par la présentation des élèves. Cependant, la présentation demandée par l'enseignante inclut plus de détails que les précédentes. En effet, en plus d'avoir des informations sur le nom, l'âge, la nationalité et l'école (la classe) de l'élève, l'enseignante demande aux élèves de mentionner ce qu'ils aiment et n'aiment pas, leur adresse, leurs frères et sœurs, leur date de naissance et, éventuellement, leur numéro de téléphone. Ces notions sont notées sur le tableau noir afin que l'enseignante ne répète pas toujours ce que les élèves doivent mentionner et également pour que ces derniers aient une trace écrite de ce qu'ils doivent dire. Déjà lors de la présentation, plus de notions, et donc plus de vocabulaire, sont travaillées en français par l'enseignante avec ses élèves.

Dès le début, il a été observé que l'enseignante ne va pas forcément aider l'élève à parler correctement ou à trouver ses mots, mais elle sollicite de temps en temps les autres élèves pour aider celui qui a plus de difficultés. Ceci permet alors aux élèves qui aident de s'entraîner à parler plus mais également, d'un autre point de vue, ceci permet de travailler la collaboration entre les élèves.

Le travail sur le vocabulaire et sur la grammaire également se poursuit lorsqu'un élève présente un objet qu'il a ramené de voyage. Ceci permet à l'enseignante de demander aux élèves de quel objet il s'agit, de faire parler l'élève qui a ramené cet objet de son voyage et à quoi sert cet objet, en lui posant des questions à cet effet. Ce qui ne l'empêche tout de même pas d'aider les élèves à parler quand il y a une difficulté. L'enseignante est toujours prête à corriger les erreurs qui surviennent ou à aider à trouver des mots oubliés, le but étant que les élèves parlent correctement le français et articulent. Ceci est donc un exercice de communication orale et de description que l'enseignante a eu l'occasion d'effectuer.

Une activité sur la grammaire s'en suit, notamment sur les déterminants possessifs. Afin d'enseigner ceci aux élèves, l'enseignante utilise plusieurs objets, appartenant aux élèves. L'enseignante procède ici par insistance du mot et par gestes. Ainsi, lorsqu'elle dit "C'est mon pantin", l'enseignante insiste sur le « mon » et pointe vers elle pour bien amener à comprendre le mot. L'enseignante effectue plusieurs exemples à l'aide d'autres objets afin de montrer les différences avec le masculin et le pluriel, faisant ainsi référence aux différents accords. Elle demande aux élèves de faire de même, aidant ceux qui n'arrivent pas à dire tous les mots, procédant dans un système de répétition pour ces derniers : elle dit la phrase à l'élève, qui répète par la suite.

L'enseignante continue sa leçon en communication orale avec la thématique de l'Escalade, discutant de la visite de la Vieille-Ville qu'ils ont effectuée la semaine précédente. L'enseignante sollicite ici la mémoire des élèves mais également le vocabulaire en relation avec l'Escalade. Comme ce fut le cas auparavant, l'enseignante demande aux élèves d'aider l'un de leurs camarades qui a de la difficulté dans ce qu'il veut dire.

Dans son enseignement, l'enseignante effectue également de l'expression écrite avec ses élèves et utilise la visite pour cela. L'enseignante est très présente envers ses élèves : elle passe vers eux pour vérifier ce qu'ils écrivent et s'ils écrivent correctement. Contrairement à l'enseignante A, elle effectue elle-même la correction de ce qu'écrivent les élèves, à la différence que ces derniers doivent écrire des phrases et pas de simples mots accompagnés de leur déterminant. De plus, l'enseignante effectue de la lecture car elle demande aux élèves de lire leurs phrases. L'expression orale est donc très présente.

Par ailleurs, pour ce même exercice, l'enseignante permet aussi aux élèves de travailler la grammaire, car il faut construire des phrases, et donc y placer toutes les parties de la phrase de manière correcte. Chaque mot, chaque accent est pris avec minutie et détail par l'enseignante. Elle s'arrête sur chaque mot de la phrase pour bien identifier ce qu'elle contient, avec ses élèves. Pour l'exemple cité dans l'observation, l'enseignante n'a pas quitté son élève tant que celle-ci n'a pas dit et prononcé la phrase entièrement et correctement, tout en l'y aidant.

De plus, cette enseignante n'hésite pas à solliciter les autres élèves pour souligner une difficulté, ceci est visible une fois de plus avec le problème des deux voyelles qui se suivent. Par ailleurs, afin d'aider les élèves à reconnaître une voyelle, elle fait référence à leur langue d'origine, plus particulièrement le portugais, car une grande majorité de ses élèves parlent cette langue. La culture et la langue de ces derniers n'est ainsi pas ignorée mais elle est bien utilisée dans cette leçon afin de faire le lien avec la langue française. Après que les élèves aient reconnu les voyelles et les aient mentionnées dans leur langue d'origine, l'enseignante revient donc au français et corrige les élèves afin qu'ils disent les lettres en français. Comme certaines voyelles en français n'existent pas en portugais, l'enseignante complète donc la liste de voyelles en français. Après l'identification des voyelles, l'enseignante revient au problème des deux voyelles qui se suivent et auquel l'un des élèves a trouvé la solution : placer une apostrophe. L'enseignante finit alors d'expliquer ceci et donne d'autres exemples afin de bien faire comprendre que lorsqu'il y a deux mots qui ont deux voyelles qui se suivent, il faut placer une apostrophe.

Par la suite, deux des élèves se préparent à lire chacun une histoire à leurs camarades, sur laquelle l'enseignante parle avec l'élève en question afin d'avoir certaines informations à propos du livre où est écrite l'histoire.

Ainsi, lors de sa leçon, l'enseignante travaille également la lecture avec ses élèves qu'elle n'hésite pas à faire lire à la maison. Ceci permet de travailler l'expression orale (parler du livre en répondant aux questions de l'enseignante, lire l'histoire aux camarades) et la compréhension écrite (comprendre l'histoire pour le lecteur) et la compréhension orale (comprendre l'histoire pour les élèves qui écoutent). Ici, le travail du français ne se fait pas seulement pour l'élève qui lit le livre, où la compréhension a dû se travailler auparavant, mais également pour les élèves qui écoutent l'histoire. L'enseignante travaille cette écoute avec eux après la lecture, en n'oubliant pas d'expliquer les mots qui sont difficiles à comprendre. L'expression orale se travaille aussi par la suite, après la lecture, avec ces mêmes élèves lorsque l'enseignante discute avec eux à propos de ce qu'ils viennent d'écouter.

Comparaison entre les trois enseignants de classe d'accueil

En nous référant à l'enseignante C et à l'enseignante A, nous voyons deux manières différentes de travailler la lecture, et plus précisément, la compréhension écrite, la compréhension orale et l'expression orale. L'enseignante A travaille ceci en lisant l'histoire aux élèves, discutant avec eux de ce qui se passe à chaque page et en demandant à chacun des élèves de lire ce qui est écrit sur une page. Ici, l'enseignante de classe d'accueil travaille ceci en demandant à un élève de lire l'histoire, aux autres élèves d'écouter et en discutant de l'histoire avec l'élève qui lit, puis avec les élèves qui ont écouté l'histoire.

La dernière partie de la leçon donnée par l'enseignante C est consacrée aux jeux que les élèves choisissent. L'enseignante passe vers chacun des groupes et réexplique les consignes des jeux. L'enseignement du français passe ainsi également par la communication spontanée entre les élèves pendant le jeu, tout en s'amusant et en prenant du plaisir.

Si nous analysons les pratiques de ces enseignants de classe d'accueil, ceux-ci corrigent systématiquement les erreurs de prononciation ou de lecture des élèves quand cela arrive ; ils sont très attentifs à ceci et ne laissent passer aucune erreur.

Lors de leurs leçons, ces enseignants de classe d'accueil ont abordé plusieurs aspects de l'enseignement du français langue seconde, passant de situations orales à des situations écrites. Les situations écrites sont souvent articulées selon un sujet spécifique (les parties du corps, l'Escalade) sur lequel travaille la classe, à partir d'exercices caractéristiques donnés par les enseignants. Les méthodes d'enseignement oral passent également par de nombreux moyens, propres à chacun des enseignants. Certains exercices fonctionnent sous forme de rituels, connus des élèves (présentation des élèves, chansons, lecture d'histoires), qui permettent de stimuler l'apprentissage des élèves ainsi que leur mémoire en termes de pratique de la langue française. Ces situations travaillent de ce fait l'imprégnation, comme mode d'apprentissage. Les activités écrites travaillant la formulation de phrases (Escalade) aborderaient plutôt la maîtrise des outils de la langue, en tant qu'objectif.

Ainsi, plusieurs savoirs sont mis en place par les enseignants de classes d'accueil en une seule leçon, concernant des activités différentes pour les compétences à enseigner.

Cependant, le but de ces enseignants reste toujours le même pour leurs élèves : s'exprimer correctement en français pour être compris et pour comprendre. Ainsi, malgré les pratiques différentes utilisées par ces enseignants, les capacités langagières et écrites travaillées sont les mêmes.

L'enseignement du français langue seconde aborde énormément d'aspects et il n'est pas seulement question d'expression et de compréhension orale mais aussi écrite. Dans ces deux types d'expression et de compréhension, il faut également tenir compte des aspects grammaticaux, orthographiques, de conjugaison et, bien sûr de vocabulaire. Même si la communication et la compréhension sont les principaux buts, toutes ces composantes en font partie et doivent ainsi être traitées. Des situations de communication sont très souvent mises en place par ces trois enseignants où ils discutent d'un sujet, abordent les présentations de chacun des élèves en début de leçon et mettent en place des jeux où les élèves communiquent avec l'enseignant ou communiquent entre eux.

De plus, en comparant les pratiques de ces trois enseignants de classe d'accueil, tous effectuent de la différenciation en réalisant des activités en groupe et des activités individuelles, ces dernières étant plus ciblées par rapport au niveau de l'élève et à son âge. En effet, dans ces classes où les élèves sont répartis par niveau, tous les âges y sont présents. Les plus jeunes effectuent alors des activités individuelles pour apprendre à entrer dans l'écrit tandis que les plus grands effectuent des exercices individuels travaillant des notions de vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison.

Enfin, la prise en compte de la culture dans l'enseignement du français langue seconde par l'enseignante C notamment, a un aspect très positif dans les leçons. Lorsque les élèves sont tenus de dire quelque chose dans leur langue d'origine, ils montrent une grande satisfaction à l'intérêt qui y est porté et à l'utilisation de leur langue. Nous pourrions même évoquer l'hypothèse que cela les motive d'autant plus dans leur apprentissage du français langue seconde. Il y a donc un aspect très positif à l'utilisation de la langue d'origine de l'élève dans l'enseignement du français langue seconde.

6.1.2. Enseignants ordinaires

Lors de mes observations dans les classes ordinaires, j'ai aperçu des différences notables dans leurs pratiques, en présence de l'élève allophone dans la classe. Du choix des disciplines travaillées à l'attention donnée à l'élève, tous ces enseignants ont des pratiques qui leur sont propres.

Mes observations se sont déroulées en classe et je me suis centrée sur les enseignements transmis aux élèves allophones ainsi que la manière et le niveau de prise en compte de ces élèves.

Enseignante D (3P)

Malgré le fait que cette enseignante n'effectue pas de français en présence de son élève allophone, j'ai tout de même pu constater un travail sur certaines notions de français lors de ses leçons de mathématiques et de sciences que j'ai observées.

En effet, lors de l'activité sur le calcul mental en mathématiques, l'enseignante favorise l'expression orale, tout en travaillant le domaine mathématique. En ce qui concerne la participation, l'enseignante sollicite l'élève allophone tout autant que ses camarades. Celle-ci n'hésite pas à le féliciter lorsqu'il répond correctement, comme pour les autres élèves.

Lors de cette première situation d'enseignement en mathématiques, l'enseignante sollicite tous les élèves à valeur égale. Pendant toute la séquence de mathématiques, l'élève allophone participait tout comme ses autres camarades et l'enseignante vérifiait uniquement que ses réponses étaient correctes, ce qui était le cas. Nous pouvons supposer que ce comportement envers l'élève allophone vise à ne pas le stigmatiser et à ne pas le réduire à son statut d'élève allophone, mais à celui d'élève, membre d'un groupe-classe.

Lors de l'activité de sciences, l'enseignante a effectué de la différenciation en créant des groupes de travail de deux élèves. L'élève allophone était avec l'un de ses camarades francophones. L'enseignante s'est tout de même souvent déplacée vers ce groupe afin de vérifier la compréhension de l'élève allophone et d'aider le groupe à trouver les réponses aux questions. De plus, afin de pouvoir s'occuper des autres groupes et de ne pas laisser l'élève allophone sans repères, l'enseignante sollicite son camarade pour l'aider dans la recherche des informations et dans la rédaction des réponses aux questions. Une autre forme de différenciation, plus particulière à l'élève allophone, a donc été mise en place par l'enseignante. L'élève francophone aide donc son camarade allophone sous forme de tutorat

en lui montrant où chercher les informations et comment répondre. Cette différenciation se situe au niveau de la structure et plus précisément dans le type d'interaction, qui est celui d'élève/élève, où l'élève francophone guide l'élève allophone, sous forme de tutorat. Si nous nous intéressons aux processus de différenciation proposés chez Perrenoud, l'enseignante opère un « traitement indirect », par le fait qu'elle met en place des groupes où s'exerce le tutorat. Mais elle opère également un « traitement direct » car elle se déplace vers le groupe et l'aide dans sa recherche.

Pendant ces leçons, cette enseignante n'effectue pas de français en présence de l'élève allophone dans sa classe. Cependant, l'utilisation de la langue française s'effectue tout de même au sein de ces activités. Ainsi, lors de l'activité de mathématiques, un travail d'expression orale est présent en langue française. Lors de l'exercice de sciences, la compréhension et l'expression écrite sont également sollicitées par le fait de rechercher des informations écrites et de répondre à des questions par écrit. Ainsi, la discipline du français n'est pas abordée directement mais la langue est tout de même travaillée de manière secondaire à travers ces activités de mathématiques et de sciences. Les diverses notions de vocabulaire sont abordées en mathématiques (connaître le nom des nombres) et des notions de grammaire, de conjugaison ainsi que d'orthographe sont exercées en sciences. A travers ces exercices, l'enseignante permet à l'élève de réutiliser et de retravailler les outils de la langue qu'il se doit de maîtriser.

Enseignante E (3P)

Lors de sa leçon de français, l'enseignante E a travaillé l'orthographe, et plus précisément l'usage du pluriel dans les noms. En ce qui concerne l'élève allophone, l'enseignante a toujours été attentive à son sujet lors de la leçon. Elle a différencié en faisant travailler les élèves de manière individuelle, dont l'élève allophone. Cependant, l'enseignante allait très souvent vers cette élève afin de lui expliquer les consignes et pour l'aider à comprendre les noms présents dans l'exercice. L'enseignante effectuait ici un autre type de différenciation, qui est celui du guidage de l'élève. Plus précisément, l'enseignante effectue de l'étayage avec cette élève. Elle amène cette dernière à faire l'activité en l'aidant et lui donnant des explications, activité dont l'élève ne serait pas capable de faire sans aide. Lorsque l'élève ne comprend pas certains mots, l'enseignante les lui explique en lui montrant l'objet si c'est possible, par des gestes représentant l'objet ou par une recherche dans le dictionnaire à laquelle elle fait participer l'élève. De plus, si nous nous référons à Perrenoud (2005), l'enseignante opère un « traitement direct », où elle communique et échange avec l'élève.

Cet étayage s'effectue à travers des paroles car l'enseignante explique oralement ce qu'il faut faire dans les divers exercices. Ce type de guidage s'accomplit également par l'écrit car cette dernière note les mots-clés de chacune des consignes pour mener l'élève à faire l'activité seule. Lorsque cela est nécessaire, elle procède également à des régulations afin de corriger les erreurs de l'élève.

De plus, lorsque l'enseignante aide l'élève allophone à comprendre les mots, elle fait référence au chinois, sa langue d'origine, ainsi qu'à la culture de ce pays pour certains mots. L'enseignante effectue ceci afin d'amener l'élève à comprendre plus facilement ces quelques mots mais aussi à s'exprimer. En effet, l'enseignante, en parlant du nouvel an chinois, lui demande des précisions à ce sujet, pour être sûre que ce qu'elle dit est bien correct. De plus, lorsqu'elle parle du chou chinois, elle demande à l'élève si elle connaît ce légume. Lorsque l'enseignante fait référence à cette culture chinoise, elle en fait profiter les autres élèves de la classe en détaillant la date du début du nouvel an chinois ou en expliquant ce qu'est le chou chinois. De même, lorsqu'un autre élève posait une question, l'enseignante répondait à voix haute, faisant profiter mais également participer les autres élèves, dont l'élève allophone, dans ses explications.

En ce qui concerne la matière travaillée pendant cette leçon, ceci concerne l'orthographe, savoir qui est travaillé à l'écrit. L'activité concerne toute la classe et ce travail se situe dans

les activités et les savoirs à acquérir en 3P. Même si l'activité est commune à la classe, ceci reste encore un apprentissage de langue seconde pour l'élève allophone car elle n'a pas encore une maîtrise « complète » de la langue, de telle sorte que l'enseignante aide cette élève à comprendre ce qui lui est demandé. Ainsi, en nous basant sur le tableau de Vigner (2002), nous pouvons énoncer que le mode d'apprentissage utilisé dans cette activité pour l'élève allophone est l'instruction et que l'objectif est la maîtrise des outils de la langue.

L'activité que l'enseignante a distribué aux élèves était la même pour toute la classe. Cependant, elle a fait en sorte de rendre l'activité accessible à l'élève allophone en différenciant son action à son égard, en l'aidant sous forme d'étayage. L'élève est donc considérée comme un membre de la classe, tout comme les autres élèves, mais elle bénéficie d'une aide et d'un soutien renforcé de la part de l'enseignante afin d'accéder aux savoirs requis par l'activité.

Enseignant F (4P)

Tout comme l'enseignante précédente, la notion travaillée dans l'activité présentée par cet enseignant F s'insère dans le programme du degré, soit 4P. L'exercice présenté à l'élève allophone est donc le même que celui de ses camarades.

A travers cette activité de français, sont travaillées des notions de compréhension orale et écrite, ainsi que de la production écrite (écrire des phrases). De par la création de phrases, un travail sur la grammaire mais également sur la conjugaison sont présents. Une pratique sur l'orthographe se manifeste également dans cet exercice pour la reconnaissance des homophones.

Afin d'effectuer l'activité, l'enseignant a choisi de créer des groupes de travail dont chacun a la charge d'un ensemble d'homophones. A travers cette mise en place de groupes d'élèves, l'enseignant effectue une première différenciation, où se trouve également l'élève allophone. Cette différenciation implique une relation entre élève/élève.

Si nous nous référons à Perrenoud (2005), un « traitement indirect » s'opère ainsi à travers le guidage de l'élève francophone envers l'élève allophone qui l'aide à comprendre les mots et qui construit les phrases avec elle. Un « traitement direct » est aussi mis en place à travers l'aide que l'enseignant donne aux différents groupes.

Par rapport à l'élève allophone, l'enseignant l'intègre au même titre que ses camarades.

En effet, lorsqu'il passe vers son groupe, il agit comme dans les autres groupes en discutant avec les deux membres et en vérifiant les phrases produites, en régulant, si cela est nécessaire et en renvoyant les élèves à l'usage du dictionnaire. Un travail sur l'autonomie se met aussi en place par l'enseignant envers les élèves de la classe, élève allophone incluse.

Ici, l'enseignant effectue réellement un travail sur le français dans une classe où l'élève allophone travaille et est intégrée comme tous les autres élèves. L'enseignant la prend en charge tout comme un autre élève francophone de la classe. Les différenciations effectuées se réalisent au sein du groupe de travail et à travers les aides données par l'enseignant à tous les élèves de la classe.

Comparaison entre les trois enseignants ordinaires

En nous intéressant à ces trois enseignants ordinaires ayant des élèves allophones au sein de leurs classes, certaines différences notables sont visibles dans leurs pratiques.

Premièrement, nous remarquons qu'une seule enseignante n'effectue pas de leçon de français en présence de son élève allophone, ce qui n'est pas le cas chez les deux autres enseignants ; mais qui n'empêche tout de même pas un travail secondaire sur la langue, nécessaire à la compréhension des exercices.

En ce qui concerne les activités distribuées par les enseignants, celles-ci se situent dans le programme de chacun des degrés en question. Aucune activité spécifique pour les élèves allophones n'a donc été donnée.

Cependant, nous notons que tous ces enseignants effectuent de la différenciation d'une manière ou d'une autre. Le premier aspect qui est identifiable est celui du travail en groupe chez les enseignants D et F. Cette modalité permet à l'élève allophone d'être aidé par un camarade francophone. Cependant, une différence s'établit entre les deux enseignants qui ont utilisé cette méthode de travail. En effet, l'enseignante D effectue un guidage au niveau de l'activité par rapport à l'élève allophone et l'aide à comprendre ce qu'il faut faire sous forme de tutorat. De plus, elle demande l'aide de son camarade pour la réalisation de l'exercice qui s'effectue en groupe. L'enseignant F aide tous les groupes de travail en cas de difficultés mais il n'effectue pas de guidage particulier concernant l'élève allophone qui travaille avec une camarade francophone.

En ce qui concerne l'enseignante E, celle-ci a mis en place une activité individuelle et non en groupe. Malgré les explications données à toute la classe, l'enseignante est restée très attentive à l'élève allophone en lui réexpliquant chacune des consignes, en l'aidant à faire certaines parties de l'exercice et même en lui supprimant certains exercices jugés trop compliqués pour l'élève. Elle a également expliqué les mots que l'élève ne comprenait pas. Cette enseignante a effectué du guidage comme l'enseignante D, sous forme d'étayage, en faisant cependant participer ses camarades de classe lors de l'explication d'un mot, par exemple.

Finalement, parmi les trois enseignants ordinaires observés, seule l'enseignante F a pris en compte l'origine de son élève allophone lors de sa leçon. Elle a ainsi fait référence aux fêtes et aliments du pays d'origine de l'élève afin de l'amener à comprendre les mots présents dans l'activité.

Chaque enseignant a des pratiques spécifiques observées envers les élèves allophones en ce qui concerne la maîtrise du français et la prise en compte du statut de l'élève lors des leçons. Cependant, chaque élève était intégré par les enseignants dans leur classe, mis en contact avec leurs camarades, de manière directe ou indirecte, et pris comme membre du groupe-classe à part entière, participant aux mêmes activités que leurs camarades.

6.1.3. Comparaison entre les pratiques observées en classe d'accueil et en classe ordinaire

La première différence notable en ce qui concerne l'enseignement du français dans les deux types de classes cités ci-dessus est le temps consacré à l'enseignement du français langue seconde. En effet, en classe d'accueil, cette langue est mise en pratique pendant toute une demi-journée (trois ou quatre périodes) tandis qu'en classe ordinaire, une leçon de français dure une à deux périodes. La durée d'enseignement en classe d'accueil est plus longue car le but de cette structure est d'amener l'élève allophone à comprendre le français et à communiquer dans cette langue. En classe ordinaire, l'élève sera amené à connaître d'autres savoirs en plus du français.

Une autre différence est le matériel utilisé par les deux types de classes. En classe d'accueil, un matériel spécifique est présent, avec des dictionnaires, des activités et des situations spécialement aménagées pour l'enseignement du français langue seconde aux élèves allophones. En classe ordinaire, les élèves allophones effectuent les mêmes activités que leurs camarades francophones, il n'y a pas d'activités spécifiques qui leur ont été données. La seule différence visible dans l'enseignement de certains enseignants ordinaires envers leurs élèves allophones est la manière d'aborder l'exercice. Certains de ces enseignants ordinaires effectuent de la différenciation où une plus grande aide est donnée aux élèves.

Cette différence de types d'activités dans les deux types de classe peut s'expliquer par le fait que les classes ordinaires doivent suivre un programme au niveau des objectifs, que les élèves allophones doivent aussi apprendre afin de poursuivre dans les degrés supérieurs.

Cependant en ce qui concerne la différenciation, celle-ci est tout de même plus grande dans les classes d'accueil. En effet, les élèves ont des activités en commun mais ils ont également des activités individuelles qui leur sont réservées, en fonction de leur niveau et de leur degré. Chaque élève a des activités différentes dans son classeur de fiches d'exercices, correspondant à son niveau. Au niveau des activités individuelles, la différenciation en classe d'accueil est extrêmement grande. Ceci crée donc un parcours individualisé, ce qui n'est pas le cas dans les classes ordinaires observées où les élèves allophones avaient des activités communes aux autres élèves.

Les différences de pratiques dans l'enseignement du français sont donc très différentes en classes d'accueil et en classes ordinaires. Les enseignants de ces dernières doivent s'occuper des élèves francophones, de leur programme, tout en intégrant l'élève allophone et en tenant

compte, selon les enseignants, de son statut d'élève qui ne maîtrise pas encore la langue française. En classe d'accueil, le « programme » est réservé aux élèves allophones, dont les profils sont davantage pris en compte et individualisés en fonction des caractéristiques scolaires de l'élève. Cependant, une intégration s'effectue aussi en classe d'accueil où les élèves sont amenés à communiquer avec d'autres élèves allophones en utilisant la langue française. Cette communication peut par exemple être mise en place à travers un travail en commun de la part des enseignants.

6.2. Analyse des entretiens

Afin de mener mon analyse, j'ai décidé de l'organiser en fonction des principales thématiques ressortant des questions d'entretien. Pour chacune de ces thématiques, j'ai premièrement procédé à l'analyse des réponses des enseignants de classe d'accueil, puis, dans un deuxième temps à celles des enseignants ordinaires. Dans un dernier temps, j'ai procédé à une comparaison des deux regroupements de réponses analysés.

6.2.1. Définition d'un élève allophone et non allophone

Enseignants de classes d'accueil

Pour la définition d'un élève allophone, tous les titulaires s'accordent à dire que c'est un élève qui ne parle pas le français lorsqu'il arrive à l'école. Cependant, c'est aussi un élève qui parle une autre langue dans son cadre familial. Une spécificité est ajoutée par l'enseignante A qui mentionne que l'élève allophone n'est pas forcément un enfant qui a vécu à l'étranger et qui nouvellement arrivé dans le pays, il peut ainsi y être né.

« nous avons des élèves allophones même s'ils sont nés ici » (Enseignante A, ligne 31).

Cette enseignante ajoute donc que le lieu de naissance n'a aucune influence sur son allophonie. L'élève peut être né en Suisse ou ailleurs, il est allophone s'il ne parle pas français à la maison et arrive à l'école sans cette langue française.

La définition donnée par ces trois titulaires de classe d'accueil rejoint ainsi celle mentionnée par Gieruc (2007), où la langue maternelle de l'élève n'est pas la même que celle du pays où il vit. Il n'est pas spécifié si cette personne est née dans le lieu où elle est domiciliée ou non.

En ce qui concerne la définition d'un élève non allophone donnée par les trois titulaires, elle est de celle d'un élève parlant le français. L'enseignant B précise, quant à lui, que cet élève est né en Suisse et que le français est sa langue maternelle, la langue première qu'il a acquise. Cette réponse peut différer de celle de l'enseignante A qui définit plutôt, pour sa part, une maîtrise de la langue française par l'élève. En nous reportant à sa définition de l'élève allophone, celle-ci peut indiquer, de manière implicite, que l'élève non allophone peut avoir une langue maternelle étrangère mais il connaît le français en arrivant à l'école car il a déjà appris cette langue dans les divers lieux où il était (jardin d'enfants, etc.).

Enseignants ordinaires

Les définitions des enseignants ordinaires s'accordent sur le fait qu'un élève allophone a une langue maternelle autre que le français. Cette définition vient également s'associer à celle de Gieruc (2007).

Les enseignants D et F ajoutent à cette définition le fait que cet élève arrive d'un autre pays, ce qui suppose qu'il est né à l'étranger.

Ainsi, « c'est quelqu'un qui arrive d'un pays où l'on parle une autre langue, qui ne maîtrise absolument pas le français » (Enseignant F, lignes 15-16).

Selon les enseignantes D et E, l'élève non allophone est un élève qui a grandi au sein de la langue et de la culture du français. L'enseignant F se distingue de ces deux dernières enseignantes en affirmant que le fait d'être non allophone repose sur la compréhension et la capacité de lecture. A travers cette conclusion, nous pouvons supposer que, selon cet enseignant, un élève non allophone peut avoir une langue maternelle autre que le français, mais qu'il a appris la langue française.

Comparaison entre les enseignants de classe d'accueil et les enseignants ordinaires

Chez l'ensemble des personnes interrogées, les définitions pour l'élève allophone étaient semblables en ce qui concerne les caractéristiques linguistiques. En effet, l'élève allophone est décrit comme un enfant qui parle une autre langue que le français dans le cadre familial. Sa langue maternelle est donc étrangère au français.

En ce qui concerne les caractéristiques du lieu de naissance, les définitions sont assez contradictoires selon les enseignants. De fait, selon les enseignants D et F, l'élève allophone est un élève né dans son pays d'origine. Il est allophone car il arrive de son pays et ne sait pas parler français. L'enseignante A spécifie que l'élève allophone peut être né en Suisse mais il ne parle pas le français car il n'y a jamais été baigné dans son cadre familial. Selon ses paroles, la classe d'accueil n'accueille pas tous les élèves allophones car les élèves nés à Genève n'y sont pas conviés.

Pour ce qui est de la définition d'un élève non allophone, tous s'accordent à dire que c'est un élève qui parle le français. Cependant, certains détails en fonction de cette langue se divisent en deux groupes selon les avis. Le premier groupe se compose des enseignants B, D et E qui mentionnent que le français est la langue maternelle de cet élève, c'est une langue dans laquelle il a été immergé. « C'est un élève qui a baigné dans la culture du français »

(Enseignante D, ligne 24). Cependant, selon les enseignants A, C et F, ceux-ci ne spécifient pas si cet élève a acquis le français comme langue maternelle, ce qui peut supposer qu'un élève non allophone peut avoir une langue maternelle étrangère mais parle et comprend également le français.

Dans l'ensemble, les définitions données par les enseignants sont très proches les unes des autres par rapport à la langue chez ces élèves. Certaines différences ont cependant été identifiées pendant les entretiens en ce qui concerne le lieu de naissance pour l'élève allophone. Concernant l'élève non allophone, les divergences se sont opérées au sein du statut de la langue française en tant que langue maternelle ou langue maîtrisée, parlée, sans faire de lien avec la langue maternelle.

6.2.2. Intégration des élèves allophones

Enseignants de classe d'accueil

En ce qui concerne ces élèves allophones, tous les enseignants sont unanimes sur le fait qu'il est nécessaire de les intégrer.

Pour ce qui est de la définition de l'intégration, celle-ci est donnée sous deux aspects : la classe ordinaire et la classe d'accueil. En ce qui concerne la classe ordinaire, les trois enseignants de classe d'accueil se joignent pour dire que la première chose à mettre en place est la relation sociale avec ses camarades francophones. L'élève doit pouvoir communiquer et échanger avec ses camarades au sein de la classe afin d'y être intégré au plus vite. Les enseignantes A et C ajoutent que cette intégration sociale peut s'imbriquer dans des activités scolaires ne nécessitant pas la maîtrise de la langue française. Les activités citées sont les activités créatrices et textiles ainsi que la gymnastique. « ce sont des activités qui ne nécessitent pas d'utiliser la langue, que l'on peut faire par imitation » (Enseignante A, lignes 54-55). L'intégration s'effectue de manière progressive en abordant peu à peu le travail disciplinaire. L'enseignant B, quant à lui, mentionne un programme spécifique au niveau pédagogique pour cet élève afin de l'amener aux mêmes objectifs de la classe. Cependant, il évoque également la difficulté de gestion de la classe tout en tenant compte de l'élève allophone.

Les enseignantes A et C, soulignent le lien que forme la classe d'accueil avec la classe ordinaire pour permettre aux élèves d'entrer progressivement dans cette dernière. L'enseignante A ajoute, pour sa part, que l'intégration des élèves en classe d'accueil permet de les rassurer par rapport à leur situation et d'être plus à l'aise en se retrouvant avec d'autres élèves dans le même cas. Les trois enseignants mentionnent que, comme pour la classe ordinaire, il est important de créer des relations sociales entre les élèves dans un premier temps, avant de passer au travail sur la langue.

Par ailleurs, l'enseignant B se place du côté de l'enseignant en mentionnant que la classe d'accueil permet une intégration plus en douceur car, n'ayant pas de programme comme en classe ordinaire, le professionnel ressent moins de « pression » dans le processus d'intégration de l'élève allophone.

Enseignants ordinaires

Selon ces trois enseignants, l'intégration d'un élève allophone est un processus nécessaire dans une classe.

Ils mentionnent que ce processus se construit en premier lieu par le contact avec les autres élèves de la classe. L'intégration engage aussi une compréhension progressive de la vie de classe. Au niveau pédagogique, les avis des trois enseignants se rejoignent également en évoquant une égalité entre l'élève allophone et ses camarades dans la situation de travail. Cependant, ils mentionnent aussi une prise en compte de ses difficultés, ce qui comprend certaines activités différentes ou modifiées par rapport à celles des autres élèves. Les enseignantes D et E ajoutent, quant à elles, que cette intégration passe aussi par une aide à l'élève de la part de l'enseignant et de ses camarades, ce qui est une méthode d'apprentissage coopératif. L'élève allophone est donc inclus dans la vie de classe mais ses difficultés et ses différences sont également prises en compte, selon les paroles des enseignants.

Comparaison entre les enseignants de classe d'accueil et les enseignants ordinaires

Les titulaires de classe d'accueil et les enseignants ordinaires ont des avis très semblables en ce qui concerne l'intégration d'un élève allophone. La communication avec les autres est un aspect très important qui se met en place dès l'entrée de l'élève allophone dans la classe.

Les enseignantes A et D mentionnent l'importance du lien et de l'alternance classe d'accueil – classe ordinaire pour que l'élève ait une image de la vie de l'école et y entre peu à peu.

Au niveau pédagogique, tous les enseignants évoquent aussi une prise en compte de l'élève en classe ordinaire, tout en l'amenant à travailler comme ses camarades, ce qui implique parfois la mise en place d'un programme spécifique pour l'élève. Ces propos illustrent bien que l'intégration des élèves allophones en tant qu'une des priorités à Genève.

6.2.3. Activités spécifiques

Enseignants de classe d'accueil

Des activités spécifiques sont nécessaires pour l'élève allophone selon ces titulaires. L'enseignante A mentionne l'utilisation de ces activités en classe d'accueil, notamment. Quant à l'enseignante C, celle-ci qualifie comme activités spécifiques des jeux et exercices de langage simple. La communication est le premier type d'exercice qu'elle effectue avec les élèves allophones.

Cependant, les avis des trois enseignants se rejoignent dans le fait que ces activités spécifiques se travaillent notamment au début, lorsque l'élève allophone est nouvellement arrivé dans la classe. En outre, le type d'activités et le temps qui leur est alloué dépendent des caractéristiques de l'élève. Les activités seront différentes en fonction de son niveau de scolarité, de ses facilités ou difficultés et de son niveau de compréhension. Selon l'enseignant B, ces activités se centrent « autour du graphisme et de la lecture, au départ » (lignes 50-51). Ce dernier mentionne également qu'il différencie les niveaux de scolarité des élèves allophones. De fait, les activités données à un élève déjà scolarisé ne vont pas être les mêmes que pour les élèves qui n'ont pas été scolarisés et qui entrent dans une école pour la première fois. La culture de l'élève entre alors en compte dans ce travail. L'enseignant va devoir préparer l'élève non scolarisé au monde de l'école dans un premier temps, puis passer à des activités qui lui sont « réservées ».

En ce qui concerne la classe ordinaire, les activités spécifiques sont mises en place au début, lorsque l'élève est nouvellement arrivé dans la classe. Ces activités peuvent être réellement différentes que celles des autres élèves et peuvent être, au départ, des thèmes dans lesquels l'élève se sente bien, comme le mentionne l'enseignante C. Selon l'enseignante A, ces activités peuvent être les mêmes que celles données aux autres élèves. Cependant, les exercices seront attribués aux élèves allophones avec d'autres exigences, selon les capacités de ces derniers. L'activité sera la même mais elle ne sera pas abordée de la même manière. Ainsi, « il va y avoir des aménagements sur l'activité prévue » (Enseignante A, lignes 84-85). Selon les enseignants A et B, au fil du temps, les exercices vont devenir de plus en plus semblables à ceux des autres élèves. Moins l'élève allophone aura d'activités spécifiques, plus l'intégration au sein de la classe sera complète, le but des activités spécifiques étant d'amener cet élève à s'intégrer de plus en plus dans la classe. L'un des buts finaux est que l'élève se

sente autonome, comme le mentionne l'enseignante C, étant peu à peu capable d'effectuer les mêmes activités que ses camarades de classe.

Selon ces trois titulaires de classe d'accueil, il est donc nécessaire de présenter des activités spécifiques à l'élève dans un premier temps, que ce soit dans le cadre d'une classe d'accueil ou d'une classe ordinaire. L'essentiel est de tenir compte de l'élève et de ses différences, respectant son rythme d'adaptation.

Enseignants ordinaires

Les enseignants ordinaires s'accordent tous à dire que les activités spécifiques sont nécessaires. Les enseignants E et F mentionnent la classe d'accueil comme lieu où les activités spécifiques sont mises en pratique. Dans le cadre de la classe ordinaire, les enseignants disent qu'il est nécessaire de mettre en place des activités spécifiques, notamment au début. Selon ces enseignants, ces activités de début se centrent sur le vocabulaire (enseignants E et F) ainsi que sur la lecture (enseignante D) en français. Ces activités sont produites afin de placer l'élève « au même niveau que les autres » (enseignante D, lignes 51-52). Cependant, cette dernière enseignante souligne le fait que tous les élèves sont différents au sein d'une classe et que de la différenciation doit s'opérer pour ceux-ci. Les moments en demi-groupe sont mis à profit pour effectuer cette différenciation où l'élève allophone est également pris en compte par l'enseignante.

Concernant les enseignants E et F, après des premières activités sur ordinateur pour travailler le langage et certaines activités spécifiques, tous deux disent donner à l'élève allophone les mêmes activités que pour le reste de la classe. Ces enseignants sont tout de même conscients du fait que l'élève allophone n'arrive pas à faire toutes les activités qui lui sont données et qui sont également données à la classe. L'enseignant F mentionne ne pas apprécier ces moments où les élèves sont mis à l'écart à cause de leurs difficultés mais se rend compte qu'il n'est pas possible de faire autrement, ce qui implique des activités spécifiques selon le travail abordé. L'enseignante E, quant à elle, propose les mêmes activités mais effectue de la différenciation en laissant l'élève s'arrêter s'il n'arrive pas à faire certains exercices ou en étant plus présente pour répondre à ses sollicitations.

Comparaison entre les enseignants de classe d'accueil et les enseignants ordinaires

Si nous nous référons aux avis données par ces six enseignants, nous remarquons une forte ressemblance dans leurs réponses. Tous revendiquent l'importance de donner des activités spécifiques et différentes à l'élève allophone, notamment lorsqu'il est nouvellement arrivé. Ces activités, présentées de manière différente selon les enseignants, ont toutes comme objet de placer l'élève à un même stade que les autres. Par la suite, les enseignantes A et E mentionnent plus particulièrement présenter des mêmes activités pour l'élève allophone et la classe. La première fera en sorte d'adapter les exigences en permettant à l'élève de faire l'activité d'une autre manière, en passant par d'autres « chemins » pour la réaliser. L'enseignante E présente la même activité mais laisse l'élève aller jusqu'où il peut, en étant présente pour des interrogations de la part de l'élève allophone. La prise en compte des différences et spécificités de l'élève allophone est donc importante pour ces enseignants, ce qui implique la mise en place d'activités spécifiques pendant une certaine durée, dès qu'il est nouvellement arrivé.

6.2.4. Outils utilisés par les enseignants

Enseignants de classe d'accueil

Dans le cadre de la classe d'accueil, ces titulaires utilisent de nombreux outils variés qu'ils mettent en place et emploient selon leur manière de travailler. Certains outils se retrouvent dans les réponses de ces enseignants. Ainsi, nous retrouvons des outils tels que des livres, des brochures utilisées dans les classes ordinaires en division moyenne ou élémentaire, du matériel spécifique pour les élèves allophones venant de Pinchat ou du SENOF, matériel également présenté précédemment dans la recherche, des jeux (enseignants B et C), des CD-roms (enseignante A) ou encore des chansons et la guitare (enseignant B). Par ailleurs, certaines activités sont totalement ou en partie créées par les enseignants. Bien que leurs objectifs soient de faire parler et écrire les élèves en français, la manière d'utiliser certains de ces outils change selon les enseignants.

Les enseignants A et B disent varier leurs activités afin de permettre à tous les élèves de se retrouver en fonction de leurs facilités ou difficultés. Cependant, les enseignants B et C avouent travailler plutôt par étapes, dans lesquelles ils abordent premièrement des activités spécifiques d'écoute et d'oral (dont des jeux) pour les élèves récemment arrivés, avant de passer à des activités portant sur l'écriture et le graphisme. L'enseignante C mentionne qu'elle utilise une méthode spécifique pour l'oral et l'écrit, nommée SilentWay, travaillant précisément la prononciation, mais aussi l'orthographe. A travers les couleurs illustrées sur le tableau, les élèves peuvent reconnaître quels sons doivent être prononcés. Ceci permet une certaine autonomie de l'élève sans que l'enseignante ne dise quoi que ce soit.

L'enseignant B travaille, quant à lui, l'autonomie dès le début de l'entrée de l'élève dans la classe à travers des jeux, en abordant la communication à l'oral.

Pour sa part, l'enseignante A mentionne qu'elle travaille par modules en fonction de thèmes choisis par elle-même. Comme les élèves n'arrivent pas tous en même temps dans la classe, ces modules sont construits de sorte à permettre l'entrée des nouveaux élèves dans les apprentissages et le travail avec ceux qui sont dans la classe depuis plus de temps. Pour les premiers, ces activités font office d'entrée dans les apprentissages et pour les deuxièmes, l'enseignante indique qu'elles servent de révision. Celle-ci souligne également qu'elle reprend des modules déjà faits mais qu'elle ne les présente jamais de la même manière. Elle continue en disant que ces modules permettent d'aborder toutes les particularités de la langue

française, en passant par la conjugaison, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et l'apprentissage des sons, domaines également énoncés par Haeffele et Weiss (2003).

Ainsi, de manière générale, les enseignants mentionnent la liberté de choix et d'utilisation des outils selon leur façon de faire et d'enseigner ainsi qu'en fonction de ce qu'ils souhaitent aborder avec les élèves allophones.

Enseignants ordinaires

L'enseignante E affirme qu'elle utilise avec l'élève allophone les mêmes outils que ceux utilisés avec la classe. Elle se justifie en disant que ce n'est pas son rôle d'enseigner le français à l'élève allophone avec des outils spécifiques. La seule chose qu'elle ajoute dans ses outils est l'ordinateur pour effectuer des recherches, et le manuel « Bled ». L'enseignant F affirme également utiliser les mêmes outils que pour la classe tout en abordant l'exercice d'une autre manière avec l'élève allophone. Ainsi, l'enseignant mentionne qu'il va essayer « de comprendre, de déchiffrer » (ligne 82) ces mêmes exercices avec l'élève allophone ou, ensuite, « l'on peut travailler petit à petit sur différents mots » (ligne 88). L'enseignant repère les facilités ou difficultés de l'élève pour travailler les mêmes activités que les autres, mais d'une manière différente. Cependant, il ajoute qu'il utilise également des outils spécifiques comme l'ordinateur ou des livres de la bibliothèque, notamment dans un premier temps, lorsque l'élève est nouvellement arrivé dans la classe.

L'enseignante D affirme utiliser du matériel spécifique pour élèves allophones se trouvant à Pinchat ainsi que du matériel officiel destiné à la division élémentaire. Elle sollicite également les autres élèves de la classe, notamment pour le travail de l'oral en français. L'enseignante souligne cependant qu'elle va s'intéresser à la situation de l'élève allophone avant de lui donner un matériel spécifique.

Nous voyons ici une grande différence de sélection et d'utilisation des outils chez ces enseignants. Tandis que les uns vont uniquement utiliser les mêmes que ceux destinés à la classe ordinaire, d'autres vont faire usage d'un matériel spécifique destiné généralement aux classes ordinaires ou aux élèves allophones, notamment dans un premier temps.

Comparaison entre les enseignants de classe d'accueil et les enseignants ordinaires

Les outils mentionnés par les enseignants de classe d'accueil sont plus variés que ceux mentionnés par les enseignants ordinaires. Cependant, nous identifions des outils qui se retrouvent chez les deux catégories : ce sont des moyens officiels de division élémentaire,

utilisés par les enseignantes A, C et D, du matériel destiné aux élèves allophones, cité par les enseignants B, C et D ainsi que l'utilisation de l'ordinateur par les enseignants A, B et F ou encore des livres, mentionnés par la majorité des enseignants.

Néanmoins, cette variété plus large d'outils qui est présente chez les enseignants titulaires de classe d'accueil peut s'expliquer par le fait qu'ils travaillent plus longtemps et plus précisément sur le français avec les élèves allophones. Les enseignants ordinaires ont d'autres élèves à charge et disposent de moins de temps pour varier les outils avec leurs élèves allophones. Certains enseignants ordinaires vont davantage faire usage des mêmes outils que ceux de la classe ordinaire dans un souci d'intégration.

6.2.5. Langue d'origine des élèves allophones

Enseignants de classe d'accueil

Les trois titulaires affirment tous tenir compte de la langue d'origine de leurs élèves. Cependant, chacun en fait un usage différent.

En effet, l'enseignante A affirme faire des liens entre le français et les langues qui ont la même racine, soit les langues latines, pour trouver des similitudes à travers les mots. Elle mentionne également qu'elle tente de faire des liens avec d'autres langues, mais aussi d'autres cultures et les valorise à travers leurs caractéristiques.

L'enseignant B révèle qu'il ne fait des liens qu'avec les langues qu'il connaît. Par ailleurs, il affirme qu'il incite les élèves à parler français entre eux lorsque ceux-ci ont la même langue d'origine.

L'enseignante C, quant à elle, effectue des liens avec la langue d'origine, dans un deuxième temps, lorsque les élèves sont capables de comprendre le français et de faire eux-mêmes la relation entre le français et leur langue d'origine.

Enseignants ordinaires

Ces enseignants disent faire référence à la langue d'origine de leurs élèves allophones dans la mesure de leurs connaissances des langues.

Les enseignants D et F mentionnent qu'ils effectuent des liens afin d'amener les élèves à comprendre certains mots en français et à identifier les différences ainsi que les similitudes entre les langues, dans la mesure du possible. Cependant, s'ils n'ont pas connaissance de la langue de leurs élèves, ces enseignants avouent la difficulté à créer des liens avec le français.

En plus de la langue et toujours dans la mesure de leurs connaissances, les enseignants E et F disent se référer également à la culture d'origine des élèves en les laissant s'exprimer à propos de leur pays, par exemple. Par ailleurs, l'enseignante E évoque qu'elle fait référence à son expérience afin de discuter avec les élèves de certaines coutumes de leurs pays, ce qu'elle estime important car « il ne faut surtout pas rompre le lien avec ceci » (enseignante E, ligne 121).

Comparaison entre les enseignants de classe d'accueil et les enseignants ordinaires

Tous les enseignants, tant les titulaires de classe d'accueil que les titulaires de classe ordinaire, affirment faire référence à l'origine des élèves allophones dans leur enseignement du français langue seconde.

Pour la plupart, ces enseignants font des références en relation à la langue d'origine des élèves et notamment par rapport aux langues qu'ils connaissent eux-mêmes. Si les langues leurs sont inconnues, ils n'y feront pas forcément référence. Les pratiques mentionnées sont variables selon les enseignants. Cependant, certaines similitudes sont identifiables entre les titulaires de classe d'accueil et les enseignants ordinaires. Les enseignantes A et D disent effectuer des relations entre les langues en ce qui concerne l'étymologie des mots. Elles vont donc chercher les liens qui relient certaines langues et qui permettent de mieux comprendre les mots. Les enseignants A, E et F affirment faire référence également à la culture des élèves allophones en parlant de ce qui se passe dans le pays ou en discutant de certaines coutumes qui peuvent se retrouver en Suisse ou non. En nous reportant à ces déclarations, une discussion sur la perspective interculturelle peut se mettre en place avec ces élèves, par comparaison entre la langue et la culture d'origine de l'élève et celles du pays d'accueil.

6.2.6. Echanges entre les enseignants de classe d'accueil et les enseignants ordinaires

Enseignants de classe d'accueil

Concernant les échanges que ces enseignants ont avec les enseignants ordinaires à propos des élèves allophones, les sujets de discussion sont divers. Cependant, les trois enseignants de classe d'accueil indiquent que les échanges traitent notamment des évolutions en termes d'apprentissage des élèves, de leur comportement ainsi que du travail qui est mené avec eux.

L'enseignante A ajoute, pour sa part, qu'elle a des échanges avec les enseignants ordinaires au sujet des déplacements des élèves plus petits notamment, car les élèves allophones viennent de plusieurs écoles pour venir dans celle où se trouve la classe d'accueil. Elle mentionne également qu'elle discute aussi avec les directeurs d'école, qu'elle fait les carnets des élèves dont elle a la charge avec les enseignants ordinaires et fixe également avec ces derniers les rendez-vous avec les parents des élèves. Les enseignants A et B communiquent « essentiellement par mail » (Enseignante A, ligne 212 ; enseignant B, ligne 136) avec les enseignants ordinaires et mettent en place certaines rencontres afin de s'entretenir plus longuement. L'enseignante C estime préférer les rencontres au mail.

Par ailleurs, les enseignants B et C ajoutent qu'ils vont observer chacun des élèves allophones dans leur classe ordinaire une fois par trimestre.

Enseignants ordinaires

Les enseignants D et F estiment facile de rencontrer les enseignants de classe d'accueil car ils se trouvent dans la même école, ils se voient alors tous les jours. Cependant, ils mettent également en place des rencontres pour discuter des élèves. L'enseignant F indique qu'un moyen de communication mis en place entre lui et la titulaire de classe d'accueil est un dossier qu'ils s'échangent. L'enseignante E, quant à elle, établit des contacts avec le titulaire de classe d'accueil par téléphone.

Les sujets de conversation mentionnés par les trois enseignants sont essentiellement la progression des apprentissages et le comportement de leurs élèves. L'enseignant F mentionne également pour sa part qu'il s'informe des présences de l'élève avec la titulaire de classe d'accueil. De plus, il met en place deux entretiens par année avec la titulaire de classe d'accueil et les parents de l'élève. Enfin, l'enseignante D ajoute qu'elle effectue le carnet de l'élève allophone en compagnie de la titulaire de classe d'accueil.

Comparaison entre les enseignants de classe d'accueil et les enseignants ordinaires

Une grande différence de contacts s'opère par rapport aux titulaires de classe d'accueil et aux enseignants ordinaires. Les premiers établissent dans la majorité des contacts par mail et les deuxièmes mettent majoritairement en place des rencontres. La grande différence réside dans le fait que les titulaires de classes d'accueil entrent en contact avec plusieurs enseignants car les élèves allophones viennent de classes et même d'écoles différentes. N'ayant qu'un élève allophone dans leur classe, les enseignants ordinaires établissent des contacts avec un titulaire de classe d'accueil.

Même si les échanges s'effectuent généralement par des moyens de communication technologiques pour la majorité des enseignants, tous mettent en place des rencontres plus ou moins fréquentes afin de discuter de la situation des élèves, d'établir un suivi et organisent conjointement des entretiens avec les parents (enseignants A, D et F). Par ailleurs, les enseignantes A et D remplissent les carnets ensemble.

Les échanges portent, dans l'ensemble, sur les apprentissages et le comportement des élèves allophones. Les enseignants discutent également d'autres sujets mais cela reste spécifique à chacun d'entre eux.

6.2.7. Entrée de l'élève allophone à 100% dans la classe ordinaire

En ce qui concerne cette septième et dernière thématique de l'analyse des entretiens, la question correspondante a uniquement été posée aux titulaires de classe d'accueil. En effet, il m'a semblé pertinent d'agir comme tel car la question en lien avec cette thématique était, selon moi, une question à laquelle seuls les titulaires de classe d'accueil pouvaient répondre. De fait, ce sont eux qui s'occupent majoritairement de l'enseignement du français langue seconde aux élèves allophones, et qui peuvent mieux estimer par la suite à quel moment ces derniers sont aptes à quitter la classe d'accueil et à rejoindre la classe ordinaire à plein temps.

Enseignants de classe d'accueil

Selon ces titulaires de classe d'accueil, ce changement dépend des élèves allophones, en premier lieu. Cependant, certains aspects seront davantage pris en compte pour le transfert complet d'un élève allophone dans une classe ordinaire.

Ainsi, l'enseignant B mentionne que ce qui importe pour lui est l'autonomie de l'élève, qu'il soit capable de réfléchir sur son travail, « de prendre en charge lui-même ses apprentissages » (ligne 151) et de questionner, de demander de l'aide par son propre chef. Selon ce titulaire, ces capacités suffisent à intégrer l'élève dans une classe ordinaire à temps complet.

Selon les enseignantes A et C, l'autonomie est aussi un point important dans le sens où l'élève doit être capable de « comprendre ce qu'il se passe dans la classe et [...] de pouvoir faire les activités comme les autres » (enseignante C, lignes 199-200). Ces enseignantes font un lien avec la progression des apprentissages de l'élève. Cependant, elles soulignent le fait que cette intégration en classe ordinaire s'effectue de manière progressive dans la plupart des cas, passant à du 75%, puis à 100% dans la classe ordinaire. Tout dépend de l'évolution de l'élève, notamment en ce qui concerne le temps nécessaire pour l'intégrer progressivement.

Les enseignantes indiquent aussi que les décisions se prennent avec l'enseignant ordinaire. Ces décisions sont aussi prises, selon l'enseignante A, avec les parents de l'élève concerné. Cette dernière ajoute en outre que le temps de transition dépend également du comportement de l'élève et du fait qu'il a été scolarisé auparavant ou non.

Finalement, l'enseignante C ajoute, pour sa part, que l'intégration dépend aussi du degré de l'élève. Pour les plus grands, leur capacité à faire les activités comme leurs camarades de classe ordinaire et à entrer de plus en plus dans celles-ci est primordiale. Cependant, pour les plus petits, la socialisation, le contact avec les autres constitue l'une des raisons qui

pousseront à le placer plus rapidement de manière complète dans la classe ordinaire. Selon elle, ce passage s'effectue plus rapidement chez les petits que chez les grands.

6.2.8. Bilan de l'analyse des entretiens

Nombre d'affirmations se retrouvent chez les titulaires de classe d'accueil et les enseignants ordinaires. Ils mentionnent souvent les mêmes choses et ont des représentations généralement semblables. Les différences entre leurs affirmations sont identifiables lorsque les enseignants les développent plus précisément. Par exemple, l'utilisation ou la prise en compte de certaines notions ne s'effectuent pas de la même manière selon les enseignants.

Par exemple, en ce qui concerne la définition de l'élève allophone, tous les enseignants s'accordent à dire que c'est un élève qui ne parle pas le français. Cependant, certains mentionnent qu'il est né dans son pays d'origine, tandis que d'autres indiquent qu'il peut être né à Genève. Ainsi, pour certains enseignants, le lien entre élève allophone et classe d'accueil est indéniable (l'élève est né dans son pays d'origine et vient d'arriver à Genève) tandis que pour d'autres, un élève allophone n'est pas forcément toujours dans une classe d'accueil.

Si nous nous référons à la prise en considération de l'origine des élèves allophones, les enseignants mentionnent tous qu'ils en tiennent compte dans leur enseignement. Cependant, plusieurs d'entre eux se centrent plutôt sur les liens étymologiques ou sur les différences entre les langues concernant certaines spécificités de la langue (par exemple : le pluriel) tandis que d'autres s'intéressent à la culture d'origine des élèves et aux coutumes.

La même chose se retrouve au niveau des outils utilisés. Certains outils sont repris par tous les enseignants mais ils ne sont pas mis en place de la même manière. Ensuite, chaque enseignant explique les pratiques qui lui sont propres et que nous ne retrouvons pas chez les autres, en fonction de l'expérience de chacun. La grande différence se remarque entre ce que montrent les titulaires de classe d'accueil et les enseignants ordinaires. Les outils spécifiques aux élèves allophones se retrouvent davantage chez les titulaires de classe d'accueil où le but est réellement d'enseigner le français langue seconde. Les enseignants ordinaires mentionnent,

pour certains d'entre eux du moins, des outils spécifiques qu'ils mettent en place au début afin que l'élève s'accoutume également à la langue. Plus tard, les outils utilisés sont les mêmes que ceux de la classe ordinaire, employés d'une manière différente, spécifiquement à l'élève allophone. Cette utilisation des mêmes outils est aussi une forme d'intégration, sans mettre l'origine de l'élève de côté, notamment en ce qui concerne les enseignants ordinaires.

La manière d'intégrer se retrouve également dans un fonctionnement semblable dans les paroles des enseignants où la première forme d'intégration tient dans le social et la communication. Mais, ensuite, tout dépend de l'enseignant, en fonction de ce qu'il va utiliser pour intégrer l'élève et de quelle manière il va procéder. La plus grande différence en ce qui concerne l'intégration se situe également dans le type de classe où enseignent ces titulaires. En fonction de leurs réponses, les enseignants de classe d'accueil ne procèdent pas à l'intégration de la même manière que leurs collègues de classe ordinaire.

Ainsi, même si beaucoup de réponses énoncées par ces enseignants sont semblables, nous identifions également nombre de répliques différentes à propos de la manière dont agissent ces derniers.

6.3. Analyse comparative entre les observations et les entretiens

L'analyse comparative entre les observations et les entretiens a pour but de comparer ce que les enseignants font réellement en classe et les représentations qu'ils ont par rapport à leurs pratiques. Ceci permet d'analyser si leurs propos sont « fidèles » à leurs pratiques, en tenant compte de la leçon que j'ai eu l'occasion d'observer chez chacun d'entre eux.

Afin de mener cette analyse, je vais procéder en fonction des thématiques discutées à travers les entretiens et observées en classe. Ces thématiques sont les suivantes : l'intégration des élèves allophones (en classe ordinaire plus particulièrement), les activités et outils utilisés ainsi que la prise en compte de la langue d'origine des élèves allophones.

6.3.1. Intégration des élèves allophones

Lors des entretiens, les enseignants de classe d'accueil ont décrit l'intégration au sein de la classe ordinaire, notamment. Ils s'expriment également au niveau de la classe d'accueil ; je vais donc me centrer sur ces derniers propos afin de comparer aux observations, lorsque cela est possible.

Enseignante A : lorsque cette enseignante décrit l'intégration en classe d'accueil, elle se centre sur le ressenti de l'élève qui peut se sentir plus à l'aise qu'en classe ordinaire. Or, lors de mon observation dans sa classe, les élèves s'exprimaient avec facilité et n'hésitaient pas à prendre la parole. Cependant, je ne peux pas confirmer que les élèves s'expriment avec plus de facilité qu'en classe ordinaire car je ne les ai pas observés dans ce contexte. De plus, je ne vais pas aller au-delà de ces propos car ceci ne concerne pas les pratiques propres des enseignants, sujet sur lequel je me centre dans le cadre de cette recherche.

Enseignant B : pendant l'entretien, cet enseignant a décrit l'intégration comme une socialisation de l'élève avec les autres élèves lors de son entrée dans la classe, notamment. Cette socialisation se met en place, selon lui, à travers le jeu. N'ayant pas d'élèves « primo-arrivants » (élèves purement allophones, selon l'enseignant) lors de mon observation dans la classe, il ne fut donc pas possible d'observer cette situation. Cependant, j'ai tout de même pu observer qu'une place considérable était donnée au jeu dans cette classe. En effet,

l'enseignant a fait usage de plusieurs jeux lors de la leçon observée. Ces jeux étaient le Memory (animaux, lettres d'alphabet, couleurs) et le jeu des sept familles. Tous ces jeux avaient comme fonction première l'apprentissage du français. Le jeu du Memory travaillait notamment le vocabulaire, que les élèves citaient ensemble. Un travail de socialisation s'identifiait tout de même dans le fait que chaque élève participait au jeu à tour de rôle. Chacun devait observer, par stratégie, les cartes que retournaient les autres, attendant son tour et jouant lorsque c'était à lui de le faire. Cette socialisation est implicite mais elle permet de se comprendre entre élèves afin de mener le jeu correctement. L'enseignant est présent pour donner les règles du jeu mais aussi pour amener les élèves à communiquer avec lui dans un premier temps, notamment en ce qui concerne le jeu Memory.

Lors du jeu des sept familles, l'enseignant travaille aussi le vocabulaire en français concernant les différents membres d'une famille et les divers lieux où ils se trouvent. Ici, l'enseignant met en place des échanges entre les élèves qui doivent demander les cartes qu'ils désirent les uns aux autres. Cette étape d'intégration et de socialisation énoncée par l'enseignant lors de l'entretien est donc présente à ce moment lors de l'observation, même si ce n'est pas une situation où un élève vient d'arriver dans la classe. Cette activité de socialisation et de communication entre élèves s'effectue tout de même lorsque l'élève est présent dans la classe depuis un certain temps, de manière à rendre ce processus continu. Cependant, ces jeux utilisés pendant l'observation n'ont plus seulement cette fonction intégrative. De fait, en ce qui concerne ce jeu des sept familles, un travail sur le français est également présent. Ce travail s'effectue au niveau du vocabulaire, comme cité ci-dessus, mais aussi au niveau de la grammaire où les élèves doivent formuler des phrases pour faire une demande. Ceci demande un travail préalable qui a déjà été fait au niveau de ces composantes en termes de vocabulaire et grammaire. Ce qui a été observé va ainsi au-delà de la phase d'intégration décrite par l'enseignant lors de l'entretien.

Enseignante C : Lors de l'entretien, l'enseignante C mentionne qu'au niveau de l'intégration, elle demande des activités à ses collègues afin qu'elle puisse les mettre en place dans la classe d'accueil « pour former un lien entre le classe d'accueil et la classe ordinaire » (ligne 39). Elle souligne également l'importance des relations sociales entre les élèves.

Lors de mon observation, j'ai pu constater la dimension de ces relations entre élèves. En effet, l'enseignante mettait à profit toute occasion où les élèves pouvaient s'exprimer entre eux. Lors des présentations des élèves, déjà, l'enseignante a sollicité une élève plus habile en français pour aider un camarade qui avait de la difficulté à s'exprimer, en lui faisant répéter ce

qu'elle disait. Ces rapports sociaux sont également présents lorsqu'un des élèves présente à ses camarades une caméra ramenée de Paris. A travers cette situation, l'enseignante a mis en place une discussion entre les élèves concernant cette ville, le pays où elle se trouve et l'objet-même. L'enseignante sollicite la communication entre les élèves, du point de vue de l'élève qui présente mais aussi des élèves qui écoutent et qui posent des questions à leur camarade qui présente.

Par ailleurs, cette communication se met aussi en place lorsque deux élèves ont lu un livre et l'ont présenté devant toute la classe. Un rapport social est mis en place par l'enseignante en ce qui concerne les élèves qui s'expriment devant leurs camarades.

Une autre situation observée où sont mises en place des relations sociales entre les élèves de manière plus « libre » sont des jeux que les élèves choisissent et jouent avec un/e camarade. Les élèves communiquent à travers le jeu et sont dans une situation où ils ne sont pas sous le regard constant de l'enseignante, et où j'ai pu constater une discussion plus ouverte entre eux. Ces situations d'intégration définies par l'enseignante lors de l'entretien sont donc très présentes dans la leçon que j'ai pu observer. Les rapports sociaux sont ainsi mis en place dans des situations diverses où les sujets sont variés et où les relations entre élèves sont également différentes. En effet, certaines situations déterminant des rapports d'aide entre élèves, d'autres permettent des relations où les élèves se posent des questions et y répondent ainsi que d'autres encore laissent un peu plus de liberté à la relation, faisant place à une situation de libre communication, en rapport avec le jeu que font les élèves, par exemple.

Enseignante D (3P) : Pendant l'entretien, cette enseignante a mentionné que l'intégration signifie une collaboration entre élèves. Elle souligne également qu'elle considère cet élève allophone au même titre qu'un autre élève et que l'intégration signifie aussi de placer l'élève dans la même situation que les autres. Cette situation en travail de groupes ainsi que l'activité de maths où les élèves participent à tour de rôle illustrent cette prise en compte de l'élève allophone au même titre que ses camarades. Celui-ci effectue les mêmes activités que le reste de la classe et répond quand son tour est arrivé.

Cependant, même si l'élève est placé dans la même situation que ses camarades, l'enseignante mentionne également, lors de l'entretien, qu'elle prend en charge l'élève allophone de manière différente par rapport aux autres élèves au niveau des activités. Elle ajoute qu'elle va le plus souvent possible vers l'élève allophone et qu'elle sollicite les autres élèves pour l'aider dans les activités. Pendant la leçon observée, j'ai effectivement constaté une présence active de la part de l'enseignante envers l'élève allophone. En effet, lors de l'activité de sciences,

elle est souvent venue vers le groupe où se trouvait l'élève et elle aidait ce dernier à effectuer les recherches demandées en l'accompagnant dans la lecture des textes. La collaboration entre élèves citée plus haut lors de l'entretien s'est observée dans le travail en groupes que l'enseignante a mis en place lors de l'activité de sciences. A propos de l'aide de la part des élèves qu'elle a mentionné au cours de l'entretien, l'enseignante a effectivement demandé au camarade de groupe de l'élève allophone de l'aider dans la recherche des informations. L'enseignante met alors réellement en place des situations de classe où l'élève allophone est inclus à part entière mais elle prend également en compte ses différences en l'aidant plus particulièrement lors des activités et en demandant à ses camarades de lui venir également en aide. L'intégration se met aussi en place dans ces situations où l'enseignante et les autres élèves aident l'élève allophone et où celui-ci accepte cette aide.

Enseignante E (3P) : Lors de l'entretien, cette enseignante a spécifié que l'intégration signifie, au niveau général, une reconnaissance des valeurs de la communauté où est placée la personne. Dans une classe, ceci signifierait s'accoutumer à la vie de classe. Ensuite, en ce qui concerne spécifiquement le niveau scolaire, l'enseignante mentionne que l'intégration se définit d'abord par l'autonomie de l'élève. Elle évoque également que l'enseignant et les autres élèves doivent être attentifs aux difficultés de l'élève allophone. L'intégration va ainsi plus loin que le simple fait d'entrer dans un groupe et d'y être « accepté », tout en gardant ses valeurs culturelles. Ici, l'intégration telle qu'elle est définie par l'enseignante, se centre sur les capacités de travail et les compétences scolaires de l'élève, dont l'autonomie. Elle suppose aussi l'interaction entre les sujets et des aides fournies par les membres du groupe qui « accueille ».

Au niveau pratique, l'enseignante est en effet très attentive aux difficultés que pourrait rencontrer l'élève allophone au sujet de l'activité travaillée en classe. De fait, elle n'hésite pas à lui réexpliquer la consigne de l'exercice ou de suivre avec l'élève la lecture d'une partie de l'activité (lors de la leçon observée, ceci concerne la partie théorique lue par une autre élève de la classe). De plus, lorsque l'enseignante a lancé les élèves dans le travail individuel, elle se dirige souvent vers l'élève allophone afin de l'aider par rapport à ses difficultés de compréhension. Après lui avoir fourni ces explications, elle laisse l'élève faire l'exercice seule, de manière à être autonome. Mais, si une difficulté se fait sentir de la part de l'élève allophone ou que l'enseignante le remarque, celle-ci est toujours disponible pour lui venir en aide. De plus, lorsque d'autres élèves n'ont pas compris un mot de l'activité, l'enseignante leur explique ce dernier à voix haute, devant toute la classe. Elle fait donc souvent une

explication commune en faisant participer tous les élèves. Cependant, lors de mon observation, je n'ai pas eu l'occasion de voir une sollicitation d'un élève de la classe par l'enseignante pour venir en aide à l'élève allophone. Cette « attention particulière de la part [...] des enfants » (lignes 38-39), évoquée par l'enseignante lors de l'entretien, ne s'est pas observée lors de la leçon. Néanmoins, les aspects d'autonomie et de prise en compte de l'élève allophone par l'enseignante définissant l'intégration étaient bel et bien présents dans le cadre de la classe.

Enseignant F (4P) : Selon cet enseignant, l'intégration signifie d'abord une entrée en contact avec des élèves francophones qui s'effectue d'abord au travers d'activités non langagières. Au niveau pédagogique, l'enseignant ajoute, lors de l'entretien, que l'intégration se définit aussi par une prise en compte de l'élève allophone en le faisant participer aux mêmes exercices que la classe ou en leur proposant d'autres activités.

Lors de la leçon observée, l'enseignant a fait en sorte de mettre les élèves en contact à travers une activité de groupe. L'élève allophone travaillait alors avec une camarade francophone. L'élève étant à Genève depuis quelques temps, l'enseignant la fait participer à des activités nécessitant du langage. Comme cité dans l'entretien, il inclut l'élève à l'activité et la fait participer, au même titre que ses camarades. Dans ce cas, aucun programme spécial n'a été mis en place pour l'élève allophone. La définition de l'intégration que l'enseignant a mentionné lors de l'entretien a donc pu être identifiée au cours de la leçon observée, dans la mise en relation de l'élève allophone avec ses camarades et concernant la participation de l'élève dans l'activité faite en classe.

De manière générale, en ce qui concerne l'intégration, les enseignants sont assez « fidèles » à leurs propos lorsque nous observons leurs pratiques. Il est donc possible de dire que ces enseignants effectuent de l'intégration au sein de leur classe, selon leur définition de ce terme. Cette intégration correspond également plus ou moins aux propos énoncés en fonction des caractéristiques de l'élève allophone. En effet, lorsque les enseignants donnent des définitions lorsque l'élève est arrivé à Genève depuis peu ou depuis plus longtemps, certains termes vont plus correspondre à sa pratique que d'autres, en fonction de la durée de séjour de l'élève à Genève jusqu'à aujourd'hui.

6.3.2. Activités spécifiques pour les élèves allophones

Au cours des entretiens, les enseignants se sont exprimés sur la nécessité d'activités spécifiques en ce qui concerne les élèves allophones. Si tel est le cas, les enseignants décrivent ces activités. A travers ces propos, je vais tenter d'identifier ces activités, qu'elles soient spécifiques ou non, dans le cadre de la pratique grâce à mes observations. Les enseignants de classe d'accueil parlent davantage des activités en classe ordinaire qu'en classe d'accueil. Ceci est donc peu observable dans le cadre de leur classe d'accueil. Je vais donc me centrer sur leurs propos en classe d'accueil, lorsque c'est le cas.

Enseignante A : Au cours de l'entretien, cette enseignante mentionne uniquement que les élèves ont des activités spécifiques en classe d'accueil. Concernant ce que j'ai pu observer en classe d'accueil, l'enseignante a en effet effectué certaines activités spécifiques avec les élèves. Dans un premier temps, ces activités étaient distribuées aux élèves selon leur âge et niveau. Elle a ainsi donné un exercice sur l'alphabet pour les plus petits et un exercice de conjugaison pour les plus grands.

Ces activités spécifiques se sont également effectuées par rapport aux rythmes des élèves. En effet, une même activité concernant le loup a été donnée à tous les élèves mais lorsqu'un élève finissait plus tôt que les autres, elle lui distribuait une autre activité. Lors de l'observation, ce fut le cas pour un élève, auquel l'enseignante a donné une activité de conjugaison (verbe dormir au présent, à l'imparfait, au futur et au passé composé). En ce qui concerne une autre élève qui a également fini en avance, l'enseignante lui a demandé de continuer une activité sur l'alphabet qu'elle avait déjà commencée. Par ailleurs, à la fin de la leçon observée, j'ai pu constater que chaque élève avait des activités individuelles qui leur étaient réservées en fonction de leur niveau et de leur âge, ces activités forment donc une sorte de plan de travail spécifique à chaque élève, illustrant la différenciation des activités à ce moment de la leçon. Ici, je n'ai pu observer cette mise en place qu'en partie, pour ces élèves qui avaient fini en avance, en attendant que les autres finissent l'activité commune sur le loup. Ces activités spécifiques sont donc bel et bien existantes chez cette enseignante qui en a fait un usage partiel, en alternant avec des activités communes, lors de la leçon observée.

Enseignant B : Lors de l'entretien, cet enseignant explique que les élèves auront besoin d'activités spécifiques, notamment dans le cadre de la classe ordinaire. Il spécifie que ces

activités se centrent, au début, autour de la lecture et du graphisme. Dans le cadre de mon observation dans la classe d'accueil, l'enseignant a donné l'occasion aux élèves de continuer leur travail dans un cahier d'écriture qui leur appartient. Ces activités sont spécifiques dans le sens où elles contiennent des activités de coloriage ou graphisme selon le niveau de l'élève et son âge, la différenciation étant également présente ici concernant le type d'exercice. Les activités de graphisme concernaient davantage les petits et le coloriage se destinait plutôt aux grands. Chaque élève a donc son propre cahier avec ses propres activités qu'il complète à son rythme, pendant un moment de la leçon en classe d'accueil.

Enseignante C : Lors de l'entretien, cette enseignante mentionne que les élèves nécessitent d'activités spécifiques afin d'acquérir plus d'autonomie. L'enseignante identifie ces activités comme des jeux, des activités manuelles simples, dans un premier temps. Celle-ci qualifie ces activités dans une situation où l'élève vient d'arriver dans la classe d'accueil. Elle ajoute également qu'elle ne parle pas beaucoup au début et qu'elle effectue des activités en salle de jeu où elle introduit les bases de la communication.

Aucun élève de la classe n'y étant pas arrivé récemment, je n'ai pas eu l'occasion d'observer ce genre de situation lors ma présence en classe.

Enseignante D (3P) : Selon cette enseignante, notamment lorsque l'élève arrive dans la classe ordinaire, il est nécessaire qu'il effectue des activités spécifiques « pour le mettre au même niveau que les autres » (lignes 51-52). Elle ajoute qu'elle réserve les moments où les élèves se retrouvent en demi-classe pour travailler spécifiquement avec l'élève allophone de temps en temps.

Lors de la leçon que j'ai observée, je n'ai pas assisté à une leçon en demi-groupe et je n'ai pas identifié d'activité spécifique propre pour l'élève allophone. Je ne peux donc pas aller au-delà de l'analyse comparative concernant cette enseignante.

Enseignante E (3P) : Cette enseignante mentionne qu'elle effectue des activités de vocabulaire, sur ordinateur, des activités différentes par rapport aux autres élèves, notamment lors de l'arrivée récente de l'élève allophone dans la classe ordinaire. Cependant, elle évoque ne pas trop s'y attarder car, selon elle, la classe d'accueil est une structure construite à cet effet. Par la suite, elle affirme donc ne pas mettre en place des activités différentes pour l'élève allophone par rapport à ses camarades. Elle va cependant, selon ses dires, « laisser la possibilité de s'arrêter quand l'élève n'en peut plus » (lignes 55-56), ce qu'elle mentionne

faire également pour les autres et surtout, elle va « peut-être être plus disponible pour répondre à plus de questions » (lignes 56-57).

Au cours de la leçon observée, j'ai pu constater que l'élève allophone effectuait ainsi la même activité que ses camarades de classe. Comme l'enseignante l'a mentionné lors de l'entretien, elle se dirigeait davantage vers l'élève allophone pour lui expliquer les consignes des exercices, les mots que l'élève ne comprenait pas et pour supprimer certains exercices jugés trop difficiles pour l'élève. Ainsi, cette dernière réalise effectivement les mêmes activités que ses camarades mais l'enseignante se montre plus présente envers elle et les exercices sont adaptés aux difficultés de l'élève, par explication ou suppression.

Enseignant F (4P) : Lors de l'entretien, l'enseignant dit qu'il donne des activités spécifiques à l'élève allophone lors des premières semaines après l'arrivée de celui-ci dans la classe ordinaire. Ces activités abordent le vocabulaire et l'enseignant mentionne également qu'il laisse l'élève faire des activités spécifiques sur ordinateur. Cependant, il déclare que l'élève reste un peu de côté par rapport aux autres et que ceci le dérange. A travers ces paroles, nous pouvons donc supposer qu'il tente de mettre l'élève allophone dans la même situation que ses camarades.

Au cours de mon observation, l'enseignant a présenté la même activité à l'élève allophone (présente dans la classe depuis quelques temps) ainsi qu'à ses camarades, dont le travail s'effectuait en groupe. Comme pour les autres groupes, l'enseignant venait de temps en temps vers le groupe de l'élève allophone pour l'aider en cas de difficulté, notamment dans la compréhension de certains mots de la part des deux élèves. Aucune activité spécifique n'a donc été mise en place par cet enseignant lors de la leçon que j'ai eu l'occasion d'observer, l'élève effectuant la même activité que les autres élèves de la classe.

6.3.3. Outils utilisés par les enseignants

Les enseignants ont eu l'occasion d'énumérer les outils dont ils font usage lors de leurs leçons. A travers leurs dires, je vais tenter d'identifier les outils utilisés dans l'enseignement du français langue seconde lors de mes observations et l'usage qui en est fait.

Enseignante A : L'enseignante mentionne, lors de l'entretien, qu'elle crée une grande partie de son matériel à travers des brochures officielles, des films et des livres de littérature. Elle avoue également utiliser du matériel informatique éducatif. L'enseignante évoque qu'elle travaille par modules où elle traite d'un thème choisi par elle-même. Elle continue en disant qu'elle aborde certains de ces thèmes « en démarrant sur des textes, des histoires » (lignes 145-146), ce qui va lui permettre d'élargir la thématique. Elle ajoute également que ce travail lui donne par la suite l'occasion d'aborder tous les aspects de la langue française comme la grammaire, l'orthographe, la conjugaison ainsi que le vocabulaire.

Au cours de la leçon observée, j'ai pu constater l'utilisation de certains de ces outils mentionnés tels que l'histoire tirée d'un livre de littérature enfantine, comme l'enseignante l'a citée. Ici, comme l'enseignante l'a mentionné lors de l'entretien, elle travaillait une thématique qui est celle du loup, où elle a élargi à la thématique des vêtements puis à celle du corps où elle a donné des fiches correspondantes au thème, en lien avec l'histoire. Lors du travail en commun à propos de l'histoire, elle a travaillé avec les élèves les différents aspects de la langue française comme mentionné au cours de l'entretien. L'enseignante a ainsi abordé le vocabulaire grâce aux images de l'histoire. Elle a abordé la grammaire en identifiant les adjectifs mais également le sujet et le verbe avec les élèves en se référant à une phrase de l'histoire. Par la même occasion, elle a abordé la conjugaison avec les élèves en se référant à ce verbe en question. Elle utilise également par la suite des fiches d'exercice en lien avec l'histoire lue avec les élèves de la classe. Lors de cette observation, j'ai aussi constaté l'utilisation de l'ordinateur, comme cité à l'entretien, mais également d'un beamer pour projeter les images du livre, préalablement scannées sur l'ordinateur.

Comme l'enseignante l'a cité lors de l'entretien, elle a donc fait usage d'outils tels que des livres ou l'ordinateur ainsi que des fiches qu'elle organise au sein d'un module où elle aborde divers aspects de la langue française. De plus, afin d'exemplifier ce qu'elle mentionnait, elle s'est référée à la leçon que j'ai observé, mettant bien en évidence ce qu'elle a utilisé et effectué.

Enseignant B : Au cours de l'entretien, l'enseignant mentionne plusieurs outils dont il prétend faire usage. Ces outils sont des jeux déjà existants ou inventés par l'enseignant qui sont une base pour tous les élèves selon lui et dont il évoque en faire grand usage pour des activités de communication. Il mentionne comme exemples de jeux, le jeu des sept familles ou le Vocabulon. Il évoque aussi l'utilisation des chants qu'il met en place avec la guitare, instrument qu'il joue, mais aussi des cassettes venant en partie du SENOF (Service des Elèves Non Francophones) et des CDs pour le travail oral et l'écoute. Il ajoute qu'il utilise des tableaux venant du DIP et de cahiers d'écriture, ainsi que des fiches qu'il crée sur ordinateur. Pendant la leçon observée, j'ai identifié l'utilisation de certains de ces outils par l'enseignant. Celui-ci a, de fait, utilisé des jeux tels que le jeu des sept familles, comme mentionné, et le Memory, qu'il a travaillé avec l'ensemble de la classe en mettant l'accent sur le vocabulaire, la prononciation et la communication orales. La cassette audio a également été utilisée lors de la leçon pour travailler l'écoute et la prononciation à l'oral. Ici, l'enseignant n'a pas utilisé de support écrit accompagnant la cassette. En nous référant à ses paroles lors de l'entretien, nous pouvons supposer que ce travail avec la cassette audio est plutôt une activité de départ. En effet, l'enseignant a mentionné : « j'aime bien aborder ce matériel-là sans support écrit au départ pour que les élèves se concentrent vraiment sur l'écoute » (lignes 84-86). L'enseignant a également utilisé sa guitare afin de chanter plusieurs chansons avec les élèves, ainsi que des cahiers d'écriture avec lesquels les élèves travaillent de manière individuelle. Lors de la leçon observée, j'ai donc pu identifier en grande partie les outils que l'enseignant avait mentionnés pendant l'entretien. Ces outils sont en effet très variés et permettent d'aborder de nombreux points concernant le français, passant par la compréhension et l'expression orale ainsi que par l'expression écrite.

Enseignante C : Au cours de l'entretien, cette enseignante mentionne qu'elle utilise d'abord du matériel travaillant l'oral. Elle évoque également les tableaux de la méthode SilentWay, ainsi que des jeux de cartes, de dominos ou des jeux du type « Qui est-ce ? », permettant de travailler et de renforcer l'expression orale chez les élèves, selon elle. Celle-ci ajoute qu'elle utilise aussi des livres venant notamment de la bibliothèque, avec lesquels elle met en place des présentations et sur lesquels elle travaille le vocabulaire avec les élèves. Elle évoque également du matériel pour les classes ordinaires élémentaires venant du CRDP et des moyens comme le « Catégo Phono » qu'elle avoue ne pas encore avoir utilisé.

Les outils que l'enseignante a utilisés en ma présence sont des livres avec lesquels elle a mis en place des présentations, comme cité lors de l'entretien, ainsi que plusieurs jeux de société

au choix des élèves, comme par exemple le « Qui est-ce », ou le « Labyrinthe », qui permettent l'expression orale chez les élèves. L'enseignante a également fait référence au tableau de la méthode SilentWay lors de l'activité sur l'Escalade que les élèves effectuaient de manière individuelle. Elle l'a utilisée avec une élève pour l'aider dans la lecture de sa phrase, afin de prononcer correctement un mot.

Enseignante D (3P) : Comme cette enseignante n'effectue maintenant plus de français en présence de l'élève allophone dans sa classe, elle mentionne les outils qu'elle utilisait auparavant, lorsqu'elle faisait du français avec ses élèves allophones dans la classe ordinaire. Lors de l'entretien, l'enseignante évoque qu'elle utilisait les autres élèves de la classe en ce qui concerne l'apprentissage du français oral. Elle demandait à ces élèves de faire visiter l'école ou de traduire des noms d'objets en français à l'élève allophone. Pour ce qui est du matériel à proprement parler, l'enseignante utilisait des cassettes audio, des fiches d'exercices et des livres destinés aux élèves allophones, venant du Centre de Pinchat, mais également des moyens officiels destinés aux degrés élémentaires.

Malgré le fait que l'enseignante n'effectue plus de leçon de français en présence de l'élève allophone, j'ai tout de même constaté, lors de mon observation, la présence de certains de ces outils mentionnés par l'enseignante. En effet, lors de l'activité de sciences de la nature s'effectuant en groupes, l'enseignante a demandé au camarade de groupe de l'élève allophone de l'aider. Cette aide s'est manifestée dans la lecture et la compréhension du texte relatif à l'animal étudié, ainsi qu'à la compréhension des questions et à la construction des réponses que les deux élèves effectuaient ensemble. Quelle que soit la discipline travaillée, la participation des autres élèves est un aspect que l'enseignante met en pratique concernant l'élève allophone. Ceci permet alors non seulement d'aider l'élève allophone dans la progression de ses apprentissages en général mais aussi de mettre en place des espaces de communication et d'interaction entre les élèves, permettant aussi, comme l'a cité l'enseignante pendant l'entretien, de travailler le français à l'oral chez l'élève allophone.

Enseignante E (3P) : Au cours de l'entretien, l'enseignante mentionne qu'elle utilise les mêmes outils que pour les autres élèves de la classe ordinaire. Ces outils sont ainsi les moyens officiels, des livres tels que le « Bled » et des recherches qu'elle effectue sur internet.

Lors de la leçon que j'ai eu l'occasion d'observer, j'ai effectivement constaté l'utilisation des mêmes outils pour toute la classe, élève allophone comprise. L'outil en question présenté au cours de la leçon était un exercice d'orthographe abordant le singulier et le pluriel, tiré du

« Bled », que tous les élèves effectuaient individuellement. Comme cité lors de l'entretien, l'enseignante n'a pas utilisé d'outils différents concernant l'enseignement du français spécifiquement pour l'élève allophone. Par ailleurs, pendant la leçon, l'enseignante a également permis, tant pour l'élève allophone que pour les autres élèves, d'utiliser le dictionnaire afin de comprendre les mots inconnus ou difficiles.

Enseignant F (4P) : Les outils utilisés mentionnés par cet enseignant lors de l'entretien sont l'ordinateur, l'album « Les mille premiers mots en français » ou des livres, qui sont des « outils particuliers » pour l'élève allophone. En ce qui concerne les autres outils, l'enseignant mentionne qu'il utilise le même matériel que celui donné à l'ensemble de la classe.

Concernant ce que j'ai pu observer en classe, l'enseignant a utilisé le même matériel pour tous les élèves. L'élève allophone a donc effectué la même activité que ses camarades concernant les homophones, dont le travail se réalisait en groupe. Par ailleurs, l'enseignant a également permis aux élèves d'utiliser le dictionnaire lors de cette leçon, matériel commun à toute la classe.

6.3.4. Prise en compte de la langue d'origine de l'élève allophone

Pour finir, je vais me pencher sur les paroles et les actions des enseignants concernant la prise en compte de la langue d'origine des élèves allophones au sein de leurs leçons. Si tel est le cas, je vais également m'intéresser dans quelle mesure la langue d'origine est prise en compte, toujours dans une optique comparative entre les observations et les entretiens effectués.

Enseignante A : En ce qui concerne la langue d'origine des élèves allophones, cette enseignante dit qu'elle tente d'en tenir compte pour ce qui est des similitudes et des liens avec le français. Elle ajoute que, pour les langues dont il est difficile de faire ce lien, elle essaie de les valoriser en passant par d'autres moyens, comme par exemple l'alphabet, ou en s'intéressant à la culture du pays. Elle mentionne aussi qu'elle va faire usage de ces langues d'origine pour étudier les divers éléments de la langue française, comme la grammaire ou la conjugaison. Ainsi, selon cette enseignante, la langue d'origine des élèves allophones peut, dans un certain sens, servir de tremplin à l'enseignement-apprentissage de la langue française et elle essaie donc d'en faire référence.

Lors de la leçon observée, je n'ai cependant pas eu l'occasion d'identifier un moment où l'enseignante se référait à la langue d'origine des élèves. Elle corrigeait les erreurs des élèves qui mélangeaient parfois les mots en français et dans leur langue mais aucun lien n'a ici été fait avec les langues d'origine des élèves en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du français.

Enseignant B : Pendant l'entretien, l'enseignant a mentionné qu'il tente de faire des liens avec les langues d'origine des élèves allophones dans la mesure de ses propres connaissances. S'il ne connaît pas la langue, il avoue ne pas y faire référence. Il ajoute cependant qu'au début de l'accueil, il les laisse s'exprimer même s'il ne comprend pas et ne peut pas « vérifier si les choses sont exactes ou non » (lignes 129-130), avant de l'encourager à parler français. Par ailleurs, l'enseignant mentionne également que, lorsque plusieurs élèves parlant la même langue se retrouvent dans sa classe, il les incite à parler français entre eux, car ils ont tendance à dialoguer en utilisant leur langue d'origine.

Au cours de l'observation, je n'ai pas identifié de situation où l'enseignant prenait en considération la langue d'origine de ses élèves allophones. Cependant, lorsque les élèves

mentionnaient les lettres d'alphabet dans leur langue, par exemple, l'enseignant les « traduisait » en français, aidant les élèves à prononcer le son correctement dont certains avaient de la difficulté. L'enseignant faisait alors la transition en français, à travers les énonciations des élèves dans leur langue d'origine, mais contrairement à ce qu'il avait mentionné lors de l'entretien, il n'a pas fait référence à ces langues dans les différentes situations d'enseignement du français au cours de cette leçon. Néanmoins, comme il l'a cité à l'entretien, il s'est adressé à l'un des élèves qui parlait dans sa langue d'origine en lui demandant de parler en français, invitant donc les élèves « à utiliser le français le plus vite possible pour communiquer » (ligne 133).

Enseignante C : Selon cette enseignante, la prise en considération de la langue d'origine des élèves est un moyen dont elle tient compte avec les élèves, et notamment ceux qui ont déjà une certaine maîtrise de la langue française. Elle mentionne qu'elle fait référence à la langue d'origine en faisant des liens avec des mots en français, quelle que soit la langue parlée par les élèves.

Au cours de la leçon observée, j'ai effectivement pu constater une prise en compte de la langue d'origine des élèves par l'enseignante. Lors de l'activité sur l'Escalade où une élève avait fait une erreur en faisant se suivre deux voyelles entre un déterminant et un nom, l'enseignante a sollicité les élèves de la classe pour les questionner sur ce qu'est une voyelle. Elle a ici fait référence au portugais, langue parlée par la majorité des élèves, en leur demandant si une voyelle se nommait « vocal » dans cette langue. Les élèves ont compris, à ce mot, de quelles lettres il s'agissait et les ont nommées dans leur langue. Ceci a ainsi permis à l'enseignante de faire ensuite le lien avec le français. La référence au portugais de la part de l'enseignante a ici permis aux élèves de comprendre à quelles lettres elle les renvoyait et, par la suite, ceci lui a également permis d'amener les élèves à corriger l'erreur de leur camarade.

Enseignante D : Au cours de l'entretien, cette enseignante mentionne qu'elle tente uniquement de faire référence à la langue d'origine des élèves dans la mesure de ses connaissances et dans un principe étymologique, en faisant des liens avec le français. Elle avoue faire ceci de manière assez limitée.

Lors de la leçon observée, au cours des aides données à l'élève allophone de la part de l'enseignante par rapport au texte sur le pic, je n'ai pas identifié de situation où celle-ci faisait référence à sa langue d'origine. L'enseignante se centrait donc uniquement sur le français pour fournir ses explications à l'élève allophone. Comme les enseignants A et B, lors de la

leçon que j'ai eu l'occasion d'observer, il ne lui a peut-être pas été nécessaire de se référer à la langue d'origine de l'élève pour lui permettre de comprendre certaines notions en français

Enseignante E : Cette enseignante a mentionné que lorsque l'élève allophone est arrivée à l'école, elle a mis en place des échanges pour découvrir la langue d'origine de celle-ci, avec la maman. Ensuite au niveau pédagogique, elle dit qu'elle a fait référence à sa langue d'origine, notamment au début, lorsqu'elle est arrivée dans la classe ordinaire. Elle avoue également faire des liens avec sa culture d'origine.

Au cours de la leçon observée, j'ai pu constater que l'enseignante a fait référence à la culture d'origine de l'élève à quelques reprises, comme mentionné lors de l'entretien. Cette prise en considération de la culture s'est effectuée pendant l'activité d'orthographe sur le singulier et le pluriel lorsque l'enseignante expliquait les mots que l'élève ne comprenait pas. Elle a fait référence au Nouvel An chinois (l'élève étant d'origine chinoise) en lui expliquant un mot faisant référence au Nouvel An et a également fait allusion au chou chinois pour définir le mot « chou ». La référence à la culture d'origine de l'élève est donc belle et bien présente au sein de la leçon, de la part de l'enseignante.

Enseignant F : Pendant l'entretien, cet enseignant a évoqué qu'il tentait de faire des liens avec la langue d'origine de l'élève allophone à travers les ressemblances entre les mots. Il mentionne également faire des liens concernant l'orthographe ou le vocabulaire pour permettre aux élèves de s'aider, à travers leur langue, pour comprendre le français.

L'enseignante ajoute qu'il laisse les élèves parler de leur pays et de leurs caractéristiques. Cependant, il mentionne qu'il tente de faire référence à la langue dans la limite de ses connaissances.

Lors de la leçon observée, je n'ai pas identifié de situation où l'enseignant faisait référence à la langue d'origine de l'élève allophone à travers les différents mots qui y étaient présentés, pour l'activité des homophones.

En ce qui concerne cette dernière partie, malgré le fait que tous les enseignants aient mentionné qu'ils faisaient référence à la langue d'origine des élèves allophones, ceci n'est s'est pas constaté lors de la majorité des observations. N'ayant effectué qu'une seule observation par enseignant, nous pouvons supposer que ceux-ci ne prennent pas la langue d'origine des élèves allophones en considération à toutes les leçons. Nous ne pouvons donc

pas effectuer de jugement conclusif sur les paroles et les actes des enseignants concernant cette partie d'analyse. Les jugements effectués ici se basent uniquement sur une leçon observée et peuvent ne pas refléter ce que les enseignants font en général, au cours de l'année. Nous pouvons ajouter que certains de ces enseignants ont d'ailleurs clairement mentionné lors des entretiens qu'ils faisaient référence à la langue d'origine dans la mesure de leurs propres connaissances. En fonction de ceci, certains sujets ne peuvent être abordés par les enseignants en se référant à la langue d'origine de leurs élèves allophones.

Conclusion

De manière générale, ce qui a été dit lors des entretiens par les enseignants se retrouve en partie dans leurs pratiques, en fonction des observations effectuées. Certaines paroles ne se sont pas retrouvées dans les pratiques, mais nous ne pouvons pas faire de jugement trop hâtif car, comme cité ci-dessus, les pratiques ne reposent que sur une seule observation où l'enseignant n'a peut-être pas eu l'occasion ou le besoin de mettre en pratique une certaine notion énoncée. Les comparaisons effectuées ne se sont alors basées uniquement dans le cadre de l'observation effectuée chez chacun des enseignants. Par ailleurs, cette partie d'analyse m'a permis de mieux comprendre certaines pratiques observées, à travers les explications et éclaircissements donnés par les enseignants au cours des entretiens.

7.

Synthèse

Réponses aux questions de recherche

Etant à présent à la synthèse, je vais maintenant tenter de répondre à mes questions de recherche, présentées dans le cadre méthodologique, en me basant sur les analyses effectuées au sein de ce travail. Je vais premièrement me centrer sur les questions spécifiques, puis je vais me pencher sur la question générale de recherche.

1. Quels sont les outils de l'enseignement du français langue seconde ?

Cette question est l'une des plus importantes concernant ici l'enseignement du français langue seconde. En effet, le matériel est ce qui permet de guider et de mettre en place des situations d'enseignement et d'aborder ainsi plusieurs situations en fonction de leur nature.

Dans un premier lieu, le matériel utilisé varie chez les enseignants de classe d'accueil et chez les enseignants ordinaires. Les outils mentionnés par les enseignants de classe d'accueil concernant l'enseignement du français langue seconde se présentent en tant que matériel destiné aux élèves allophones, venant du centre de Pinchat ou du SENOF, le Service des Elèves Non Francophones. Ces derniers prennent la forme de support écrit ou de support oral comme des fiches contenues dans des brochures, des cassettes audio ou des CD-roms.

Comme les niveaux et les âges des élèves sont hétérogènes, ont également été citées des brochures destinées aux degrés élémentaire et moyen, permettant d'aborder l'entrée dans l'écrit pour les plus petits et de travailler les notions de français de manière plus adaptée pour les plus grands. De plus, j'ai constaté que certains outils sont abordés par ces enseignants à travers un travail en commun englobant tous les élèves, notamment à l'oral, et d'autres sont distribués aux élèves dans une optique de travail individuel écrit. Ces brochures peuvent être distribuées à plusieurs élèves ou certaines d'entre elles peuvent être spécifiques à un seul élève, selon son niveau. Les outils peuvent ainsi créer des ambiances de travail différentes, mises en place par les enseignants.

Un matériel qui se retrouve aussi chez tous les enseignants de classe d'accueil est le jeu, utilisé dans un but communicatif, plaçant en situation plusieurs élèves allophones de la classe, indépendamment de leur âge et niveau. Chaque enseignant utilise ensuite des outils propres à ses méthodes de travail ou à ses expériences personnelles, en dehors de sa formation d'enseignant. Citons, par exemple, la musique chez l'un des enseignants de classe d'accueil.

Chez les enseignants ordinaires, les outils utilisés sont moindres qu'en classe d'accueil, concernant la diversité du support. Ainsi, le fait qu'il existe une plus grande diversité dans les

classes d'accueil peut s'expliquer par une plus grande liberté au niveau des pratiques d'enseignement du français dans ces classes. La classe ordinaire a des objectifs précis à atteindre, un programme à suivre au fil de l'année et dispose également de moins de temps à consacrer au français par rapport à la classe d'accueil, celle-ci se centrant uniquement sur l'enseignement du français langue seconde. Les outils en classe ordinaire se présentent alors généralement sous forme de moyens officiels et d'activités destinés au degré dans lequel les enseignants mettent en place leurs pratiques, soit 3P ou 4P dans le cadre de cette recherche. Ce matériel peut demander tant un travail écrit qu'un travail oral suivant la nature des notions et la manière dont celles-ci sont abordées.

2. Quelle est la conduite de l'enseignement du français langue seconde ?

La conduite de l'enseignement du français langue seconde varie selon le fonctionnement de l'enseignant, en classe ordinaire ou en classe d'accueil. Cependant, en classe d'accueil, l'enseignement du français **langue seconde** est plus visible qu'en classe ordinaire, car tous les élèves parlent une langue autre que le français et n'ont pas ou peu de connaissances concernant cette langue. Au sein de la classe ordinaire, c'est uniquement un enseignement du français, plutôt destiné à des élèves ayant déjà une certaine maîtrise de la langue, qui est mis en place. En fonction des enseignants, des dispositifs de différenciation sont mis en œuvre pour les élèves allophones. De fait, j'ai constaté que des dispositifs de différenciation sont très souvent présents dans les classes d'accueil et les classes ordinaires.

Ces situations de différenciation s'identifient souvent comme une présence plus ou moins importante de l'enseignante face à/aux élève(s) allophone(s), une aide plus soutenue, des situations de tutorat de la part de l'enseignant ou de la part d'élèves francophones à la demande de l'enseignant, ou encore des exigences moindres concernant l'activité par rapport aux autres élèves, notamment en classe ordinaire.

Ces types de différenciation peuvent également s'identifier dans les genres d'activités données aux élèves qui peuvent être en partie différentes, comme cité plus haut, en fonction de leur niveau, plus particulièrement dans le cadre de la classe d'accueil.

De manière générale, les conduites sont diverses en classe d'accueil et en classe ordinaire. Selon ce que j'ai pu observer au cours de ma recherche, les conduites en classe d'accueil peuvent se centrer sur des modules tournant autour d'une thématique, se découper en plusieurs phases de travail mêlant l'oral et l'écrit ou s'articuler autour de mots utilisés au cours de la leçon, dans des situations différentes.

En classe ordinaire, les moments de travail s'effectuent majoritairement à l'écrit avec des phases de mises en commun. L'enseignement se centre sur une spécificité de la langue française que l'enseignant explique et fait travailler de manière individuelle ou en groupes, se dirigeant ensuite vers les élèves en cas de difficultés.

Les conduites d'enseignement sont ainsi variables selon les types de classes et les enseignants, chacun mettant en œuvre ce qui lui semble le plus convenable pour enseigner le français à ses élèves.

3. Quels types d'interactions sont mis en place ?

En fonction des enseignants observés et interviewés, les types d'interactions les plus présentes sont celles entre maître et élève(s). Cependant, les interactions élève-élève, mises en place par les enseignants lors de certaines activités, sont également visibles de manière assez importante au cours des leçons observées. Selon ces enseignants, ces dernières interactions permettent à l'élève allophone de communiquer avec ses camarades francophones ou même allophones, et d'avoir un certain degré d'autonomie par rapport à l'enseignant, en travaillant avec eux.

Par ailleurs, certaines interactions entre enseignant et élèves, mais également entre élèves, identifiées dans plusieurs classes, s'effectuent sous forme d'aide et parfois de tutorat. Le tuteur montre à l'élève comment faire, le guide dans l'exercice, pour l'amener ensuite à effectuer cette activité, qu'elle soit orale ou écrite. Cependant, il arrive également que l'élève soit laissé seul devant la tâche. Ici, l'interaction élève-matériel est alors mise en avant par l'enseignant qui pousse d'une certaine manière l'élève à être autonome dans son travail. Dans cette situation, l'interaction maître-élève ne se présente alors qu'en cas de régulation ou de correction de l'activité. Nous retrouvons ici nombre de notions de différenciation présentes au niveau de la structure et des conditions sociales dont certaines ont été énoncées dans la question précédente. Mises à part les situations d'enseignement mettant bien évidemment en place des interactions entre les divers acteurs de la classe, une grande partie d'entre elles sont aussi présentes dans une optique d'aide et de tutorat. Ces dernières concernent notamment la compréhension ainsi que l'expression orales et écrites. Les modes d'interaction sont ainsi également variables selon l'activité effectuée en classe.

4. Dans quelle mesure la culture des élèves est-elle prise en compte dans l'enseignement du français langue seconde ?

L'origine des élèves allophones est un aspect important lorsque l'on traite d'élèves allophones car ils n'ont souvent aucune connaissance en français et sont rattachés à leurs origines. Je me suis donc posée cette question afin de savoir si une place est tout de même accordée aux origines de ces élèves de la part des enseignants, si ceux-ci établissent un lien avec leurs racines et, si c'est le cas, de quelle manière cela est mis en place.

Au sein de cet enseignement du français langue seconde, l'origine des élèves est en effet prise en considération, selon ces six enseignants. Une distinction est par ailleurs établie entre la langue et la culture d'origine des élèves allophones. De fait, tandis que tous tentent plutôt d'établir un lien avec la langue, certains d'entre eux vont également accorder de l'attention à la culture d'origine des élèves. Les références à la langue s'effectuent en vue de faire un lien avec le français, notamment au niveau étymologique, c'est-à-dire les racines communes aux langues. La référence à la langue d'origine peut également servir à amorcer des situations de communication avec l'élève, notamment lorsque celui-ci est nouvellement arrivé.

Pour ce qui est de la culture, la référence s'effectue dans une optique de découverte pour les autres et d'expression pour l'élève allophone. De manière plus particulière, certaines discussions autour de la culture se mettent en place selon les sujets abordés en classe.

Les références aux langues et aux cultures d'origine semblent ainsi être mises en place mais, dans la majorité des cas, celles-ci tiennent une place minime, ceci s'effectuant plutôt de façon occasionnelle par les enseignants, de manière dépendante du moment, du sujet traité, mais également de l'origine des élèves.

5. Quels types de relations s'établissent entre les enseignants ordinaires et les titulaires de classe d'accueil au sujet de l'enseignement du français langue seconde ?

Les relations établies entre ces deux types d'enseignants se centrent autour de l'élève dont ils ont la charge et de son évolution en termes d'apprentissage. Le type de communication et la fréquence dépendent fortement de la distance entre les titulaires, en ce qui concerne les écoles. S'ils se trouvent dans la même école, les discussions et les rencontres s'effectuent bien évidemment de façon plus simple. Si les enseignants ne se trouvent pas dans la même école, ce qui est le cas pour la majorité, le mail est l'un des outils les plus sollicités.

Cependant, des rencontres s'établissent tout de même entre les enseignants deux à trois fois par année afin de suivre l'évolution de l'élève dans sa classe ordinaire. Des entretiens sont

également mis en place pour discuter plus en détail de l'élève. Selon les enseignants, les échanges sont plus ou moins fréquents et les sujets sont plus ou moins variés, aussi en fonction des apprentissages acquis par les élèves allophones dont ils s'occupent.

6. Comment se présente l'intégration dans une classe d'école ?

Si nous nous reportons à la définition de l'intégration énoncée dans cette recherche, l'élève est inclus dans un système, qui est ici la classe d'école. Le propre de l'intégration était en théorie que l'étranger entre dans la culture d'accueil, s'imprègne de la langue et participe aux événements du pays d'accueil. Si l'on s'intéresse au cas de l'élève allophone à Genève, l'intégration signifie que celui-ci s'imprègne de cette langue étrangère qu'est le français et de la culture scolaire genevoise sans que sa propre origine soit écartée.

Dans le cadre de cette recherche, l'intégration se présentait, d'après les enseignants suivis, sous forme de relations avec les autres élèves de la classe, se traduisant en termes de socialisation et de communication, dans un premier temps. L'intégration s'effectue petit à petit au sein des activités scolaires en entrant peu à peu dans le travail du français, et des autres disciplines dans les classes ordinaires, après cette première phase de contact. L'intégration implique aussi, au sein de ce travail, une attention particulière par rapport à l'élève allophone. C'est également, dans ce point de vue, une prise en compte particulière. C'est dans ce cas, une inclusion dans un groupe, tout en prenant en compte les difficultés de l'élève.

Question générale de recherche : Comment les enseignants mettent-ils en place l'enseignement du français langue seconde face aux élèves allophones ?

Comme nous avons pu le mentionner précédemment, les enseignants ont tous des manières différentes de mettre en place et de mener l'enseignement du français langue seconde envers les élèves allophones. La plus grande différence que nous pouvons identifier est celle entre titulaires de classe d'accueil et enseignants ordinaires. Premièrement, la classe d'accueil est exclusivement destinée à l'enseignement du français langue seconde, tandis que la classe ordinaire s'occupe de l'enseignement du français et des diverses autres disciplines. Un temps plus grand est donc réservé au français en classe d'accueil. Les activités effectuées par les titulaires de ces classes sont ainsi plus longues et plus diverses qu'en classe ordinaire. De plus, les titulaires de classe d'accueil ont plus de « liberté » car ils n'ont pas un programme

précis à suivre, contrairement aux classes ordinaires. De fait, le matériel et la façon dont celui-ci est utilisé sont également plus variés.

Cependant, malgré ces différences entre classe d'accueil et classe ordinaire, nous retrouvons certaines pratiques semblables. En effet, les premières caractéristiques mises en place lors de l'arrivée d'un élève allophone sont d'ordre social et communicationnel. Les relations avec les camarades de classe sont considérées comme les premières notions à construire pour passer à l'enseignement-apprentissage de la langue orale et écrite, dans un deuxième temps.

Les pratiques se diversifient ensuite selon les enseignants et selon la classe dont ils ont la charge. Ceci est notamment valable pour les classes ordinaires où les enseignants ont un programme spécifique à suivre, selon le degré de la classe. La mise en place de l'enseignement du français pour les élèves allophones est donc la même que pour les autres élèves, mais l'élève allophone bénéficie d'aide et d'une attention plus particulières de la part de l'enseignant, de manière générale.

Au sein des deux types de classe, nous retrouvons la même diversité de modalités de travail, dans lesquelles l'enseignant inclut l'élève, de temps à autre, dans un travail de groupe-classe, dans de petits groupes ou en individuel, permettant la diversification des interactions, la collaboration et, pour le travail individuel, une centration de l'enseignant chez l'élève, à travers les besoins spécifiques de ce dernier.

En conclusion, malgré certaines pratiques mises en œuvre qui se retrouvent dans toutes les classes, beaucoup de différences sont également visibles entre les enseignants. Chacun d'entre eux a des pratiques qui lui sont propres, en fonction de ce qu'il doit enseigner et de la classe dans laquelle il enseigne. Chacune de ces pratiques donne une vision riche et globale de l'enseignement du français langue seconde qui nous informe grandement sur ce qui peut être effectué et utilisé dans les classes.

8.

Conclusion

8.1. Limites de la recherche

Concernant les limites de cette recherche, l'une d'entre elles est le fait qu'il n'est pas possible de généraliser les pratiques des enseignants. En effet, le nombre de sujets observés et interviewés, qui est de six enseignants dont trois titulaires de classe d'accueil et trois enseignants ordinaires, est assez limité. L'analyse reste alors assez ciblée en rapport avec les enseignants mentionnés dans le cadre de cette recherche. De plus, au sein de ce nombre restreint de sujets, une enseignante ordinaire n'effectue pas de leçon de français lorsque l'élève allophone est présent dans la classe. J'ai donc observé la leçon de mathématiques qu'elle a donnée et je me suis notamment intéressée à la leçon de sciences, où un travail parallèle sur le français s'est effectué à travers la recherche d'informations dans les textes. Je me suis également penchée sur les aspects transversaux mis en place lors de l'enseignement. Ainsi, les pratiques d'enseignement du français n'ont en réalité concerné que deux enseignants ordinaires.

Une deuxième limite concerne certaines informations données lors des entretiens. De fait, pendant la rédaction de mes analyses, je me suis rendue compte que je n'ai pas demandé suffisamment de précisions concernant certaines réponses énoncées par les enseignants. Lors de mes premiers entretiens, je n'ai pas effectué beaucoup de relances qui m'auraient peut-être permis de mieux comprendre certaines réponses et de creuser davantage en ce qui les concerne.

Une autre limite à mettre en évidence est le nombre restreint d'observations, qui était d'une seule par enseignant. Lors des analyses, j'ai effectué une partie comparant les observations et les entretiens afin de vérifier si ce qu'ont mentionné les enseignants correspondait à ce qu'ils effectuent réellement en classe. Une grande partie de ce qui a été dit se retrouvait dans leurs pratiques. Certains autres dires ne se retrouvaient pas dans leurs actions. Ceci a été le cas chez certains enseignants en ce qui concerne la prise en compte de la langue d'origine de l'élève. Cependant, je ne peux pas généraliser et effectuer de conclusion trop hâtive en ayant effectué une seule observation car ce n'est pas forcément démonstratif de ce qui est fait de manière générale. Il est possible que l'enseignant n'ait pas eu besoin d'utiliser la langue d'origine de l'élève allophone lors de la leçon observée et qu'il en ait fait usage à un autre moment. Je suis donc restée prudente sur ce point précis lors de l'analyse comparative.

Par ailleurs, pour ce qui est des observations effectuées, il est possible que ma présence en classe ait influencé certaines pratiques des enseignants. Ces derniers ayant connaissance de ma venue en classe, certaines pratiques ont été mises en place par rapport à cette présence. D'ailleurs, en classe d'accueil par exemple, les trois titulaires ont tous débuté la leçon par la présentation des élèves car j'étais présente en tant que nouvelle personne dans la classe.

Une dernière limite de ce travail est l'utilisation du mot « français langue seconde ». Au fil de ma recherche, je me suis rendue compte que l'utilisation de ce mot dépend du cadre dans lequel l'on se situe. Ainsi, en classe d'accueil, l'enseignement du français langue seconde est un terme tout à fait adéquat car s'y effectue réellement l'enseignement d'une langue que les élèves ne connaissent pas et qui n'est pas leur langue maternelle. Cependant, en classe ordinaire, le terme d'enseignement de langue seconde n'est plus un terme adéquat car le français est la langue parlée dans le pays et c'est, *a priori*, une langue que les élèves de la classe connaissent déjà, même en possédant une langue maternelle étrangère.

Ainsi, en classe ordinaire, c'est davantage un enseignement du français qui est dispensé à l'élève allophone au même titre que ses camarades, l'enseignement du français langue seconde s'effectuant véritablement en classe d'accueil. Cependant, si nous nous centrons sur l'élève allophone, le français reste une langue seconde car il possède une langue maternelle et, par ailleurs, ne connaît pas ou peu le français en arrivant à Genève. C'est pour ces raisons que j'ai préféré garder le terme d'enseignement du français langue seconde pour la classe d'accueil et la classe ordinaire tout au long de ma recherche, soulignant le fait que je me centre sur l'enseignement dispensé envers l'(les) élève(s) allophone(s).

8.2. Perspectives

En ce qui concerne les prolongements éventuels de la recherche, nous pouvons énoncer ci-dessous :

- Un suivi approfondi de l'enseignement du français par des enseignants de classe d'accueil et des enseignants ordinaires depuis l'arrivée de l'élève allophone en classe pendant un trimestre peut être envisageable. Des observations régulières s'effectueraient dans le cadre de ce suivi. Afin d'effectuer une comparaison entre les pratiques et les représentations des enseignants, un entretien serait également envisageable

- Mon travail de recherche ayant eu pour étude l'enseignement du français envers les élèves allophones, il serait intéressant, en tant que prolongement, de se pencher sur l'impact de l'enseignement du français sur les apprentissages des élèves. Cette étude peut se construire en effectuant un suivi de plusieurs élèves et en passant par leurs représentations face à l'apprentissage d'une langue nouvelle, dans un lieu nouveau, en compagnie de personnes nouvelles, et d'analyser leurs ressentis en classe d'accueil et en classe ordinaire.

- Un travail sur les relations entre l'école et les familles allophones est envisageable. Cette étude s'intéresserait sur la manière dont les rencontres sont mises en place, la manière dont elles se déroulent et sur les représentations que chacun des acteurs se crée par rapport à l'autre. Il est possible de se cibler plus particulièrement sur les représentations des familles allophones envers le système scolaire genevois et sur la communication qui s'établit entre eux.

9.

Références bibliographiques

- Auer, A. (1989). Le statut des étrangers et des réfugiés en Suisse. In D. Turpin (Ed.), *Immigrés et réfugiés dans les démocraties occidentales – défis et solutions* (pp. 115-126). Aix-en-Provence : Presses Universitaires d'Aix-Marseille.
- Berry, J. W. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos & P. Dasen (Ed.), *La recherche interculturelle – Tome 1* (pp. 135-145). Paris: L'Harmattan.
- Berry, J. W. & Sam, J. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 3, Social psychology* (pp. 291-326). Boston : Allyn & Bacon.
- Berthoud-Aghili, N. (2001). Migration et intégration scolaire. Perspectives théoriques. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen (Ed.), *Intégrations et migrations* (pp. 303-315). Paris : L'Harmattan.
- Bolzman, C. (2001). Quels droits citoyens ? Une typologie des modèles d'intégration des migrants aux sociétés de résidence. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen (Ed.), *Intégrations et migrations* (pp. 159-183). Paris : L'Harmattan.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. & Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model : A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32 (6), 369-386.
- Carreras, L. & Perregaux, C. (2005). *Histoires de vie, histoires de papiers : du droit à l'éducation au droit à la formation pour les jeunes sans-papiers*. Lausanne : En Bas.
- Costa-Lascoux, J. (1997). *Immigration et Intégration*. Pouvoirs Locaux.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dasen, P. (2001). Intégration, assimilation et stress acculturatif. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen (Ed.), *Intégrations et migrations* (pp. 187-210). Paris : L'Harmattan.
- Doré, R., Wagner, G. & Brunet, J.-P. (1993). *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Montréal : les Editions Logiques.
- Dormoy, D. (1989). L'initiative « Etre solidaires » le droit des étrangers et la démocratie helvétique. In D. Turpin (Ed.), *Immigrés et réfugiés dans les démocraties occidentales – défis et solutions* (pp. 127-133). Aix-en-Provence : Presses Universitaires d'Aix-Marseille.
- El Haddy, A. R. (1998). L'accueil de l'enfant étranger. In C. Grimaldi & A. R. El Haddy (Ed.), *Accueillir les élèves étrangers* (pp. 11-24). Amiens : Licorne.

- Garnier, Y. & Vinciguerra, M. (Ed.). (2003). *Nouveau Larousse Encyclopédique* (2e éd., vol. 1). Paris : Larousse.
- Garnier, Y. & Vinciguerra, M. (Ed.). (2003). *Nouveau Larousse Encyclopédique* (2e éd., vol. 2). Paris : Larousse.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ?* Lausanne : URSP.
- Graf, E., Rouanet, H. & Mayorkas, J. (2008). *Encyclopaedia Universalis* (6e éd., Vol.16). Paris: Encyclopaedia Universalis France.
- Haeffele, H. & Weiss, M. (2003). *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère*. Strasbourg : CEFISEM / CRDP d'Alsace.
- Hutmacher, W. (1989). Migrations et société ; migration, production et reproduction de la société. In Gretler, A., Gurny, R., Perret-Clermont, A.-N. & Poglia, E. *Etre migrant* (pp. 39-100). Berne : Peter Lang SA.
- Mahnig, H. & Piguët, E. (2003). La politique suisse d'immigration de 1948 à 1998 : évolution et effets. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Ed.), *Les migrations et la Suisse* (pp. 63-103). Zurich : Seismo.
- Necker, L. (1995). *La mosaïque genevoise – modèle de pluriculturalisme ?* Carouge, Genève : Zoé.
- Obin, J.-P. & Obin-Coulon, A. (1999). *Immigration et intégration*. Paris : Hachette.
- Perregaux, C. (2001). L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s) ?. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen (Ed.), *Intégrations et migrations* (pp. 317-335). Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, M (1990). Attitudes suisses vis-à-vis de l'immigration italienne après 1945. *Revue syndicale suisse*, 4, 129-141.
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Piguët, E. (2005). *L'immigration en Suisse depuis 1948 – Une analyse des flux migratoires*. Zurich : Seismo.
- Piguët, E. (2009). *L'immigration en Suisse – 60 ans d'entrouverture*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Ronge, V. (1991). Les perspectives d'intégration des immigrés et des réfugiés en Europe. In ADRI (Ed.), *L'intégration des minorités immigrées en Europe, Tome 1 : Problématiques* (pp.53-63). Paris : CNFPT.

- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Lieu inconnu : CLE International.
- Vigner, G. (2002). Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du Français, Langue Seconde ? In P. Martinez, *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum* (pp.133-141). Paris : Maisonneuve et Larose.
- Vuilleumier, M. (1987). *Immigrés et réfugiés en Suisse. Aperçu historique*. Zurich : Pro Helvetia.
- Wagner, A. (1995). L'éducation des enfants des minorités ethniques et linguistiques. Stratégies et méthodes efficaces. In Poggia, E., Perret-Clermont A.-N., Gretler A. & Dasen, P. (Ed.). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse – Etre migrant II* (pp. 25-44). Berne : Peter Lang.
- Wanner, P. & Fibbi, R. (2002). Familles et migration, familles en migration. In *Familles et migration. Etudes sur la situation des familles migrantes et recommandations de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales* (pp. 9-49). Berne : COFF.
- Wicker, H.-R. (2003). Introduction : migration, politique de migration et recherche sur la migration. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Ed.), *Les migrations et la Suisse* (pp.11-60). Zurich : Seismo.

Références électroniques

- Comment l'immigration évolue et modifie Genève* (27 août 2003). Les cahiers du BIE N°2. Genève : Bureau de l'intégration. Département de l'intérieur, agriculture et développement. Consulté le 15 avril 2010 dans <http://www.ge.ch/integration/doc/publications/cahier-2.pdf>
- ETIDEP (2009). *D-DGEP-02A-08-Accueil des élèves allophones nouvellement arrivés*. Genève : Instruction publique, Enseignement primaire. Consulté le 25 avril 2010 dans <http://icp.ge.ch/ep/etidep/spip.php?article600>
- Kaszás, V. (9 septembre 2007). L'évolution de la politique d'immigration suisse des années 1950 jusqu'à nos jours. *Magazine en ligne Cinq Continents*. Consulté le 11 février 2010 dans <http://tortenelemszak.elte.hu/data/17206/kaszas.pdf>

Loi fédérale sur les étrangers (LEtr, loi de la Confédération suisse, 1^{er} janvier 2008). Consulté le 21 mai 2010 dans

<http://www.admin.ch/ch/f/rs/1/142.20.fr.pdf>

Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V. & Gremion, M. (2008, janvier). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion. *Glottopol – Revue de sociolinguistique en ligne*, 11, 95-107. Consulté le 6 avril dans http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_09perregaux.pdf

Références des fiches d'activités

Amery, H. & Cartwright, C. (Ed.). (1980). *Les mille premiers mots en français*. Paris : Editions G.P.

Bonjour les enfants (1991). (Propositions d'activités, première partie, chap. 1 à 4). Genève : Secteur Langues et Cultures.

Bonjour les enfants (1991). (Propositions d'activités, deuxième partie, chap. 5 à 8). Genève : Secteur Langues et Cultures.

Dufour, J. & Bouchardy, H. (1992). *Les mille premiers mots en français* (fiches d'exercices). Genève : Secteur Langues et Cultures.

Dufour, J. & Magnin Hottelier, S. (Ed.). (1994). *Entrons dans les textes* (fiches d'exercices). Genève : Secteur des élèves non francophones – Secteur du français.

Le corps. Dossier pédagogique ad hoc.

10.

Annexes

Liste des annexes

Transcription des entretiens

Annexe 1	Entretien enseignante A	p. 152
Annexe 2	Entretien enseignant B	p. 160
Annexe 3	Entretien enseignante C	p. 164
Annexe 4	Entretien enseignante D	p. 169
Annexe 5	Entretien enseignante E	p. 174
Annexe 6	Entretien enseignant F	p. 179

Supports d'activités utilisés pendant les observations

Annexe 7	Support d'activité utilisé par l'enseignante A	p. 184
Annexe 8	Support d'activité utilisé par l'enseignante D	p. 185
Annexe 9a	Support d'activité utilisé par l'enseignante D	p. 186
Annexe 9b	Support d'activité utilisé par l'enseignante D	p. 187
Annexe 10a	Support d'activité utilisé par l'enseignante E	p. 188
Annexe 10b	Support d'activité utilisé par l'enseignante E	p. 189

Annexe 1 Transcription de l'entretien avec l'enseignante A

N.B : Les questions en italique sont des questions supplémentaires posées en cours d'entretien afin d'avoir davantage d'informations

Etud.² : Est-ce que vous pouvez vous présenter ?

5 Ens.³ : Je suis entrée aux Etudes Pédagogiques en 1976. Pendant les Etudes Pédagogiques, à l'époque, on faisait des remplacements, j'en ai fait un certain nombre. On a commencé, pendant cette période, un équivalent d'une demi-Licence et j'ai eu ma première volée en 1979, et j'ai enseigné en division
10 moyenne depuis cette date jusqu'à la rentrée 2000. Pour devenir enseignante de classe d'accueil, j'ai postulé, j'ai fait une lettre de motivation parce que, entre-deux, j'avais repris l'Université, en Licence Mention Enseignement. Dans ce cadre, je m'étais intéressée, dans le cadre d'une de mes recherches, au fonctionnement des classes d'accueil dans les divers ordres d'enseignement. Ce qui m'a permis d'avoir ce poste assez facilement. J'ai aussi souhaité ce changement d'orientation parce que j'avais un
15 double degré avec 23 élèves (4P-5P) et parmi eux, j'avais 5 élèves non francophones sans maîtresses de structure d'accueil, comme on le disait à l'époque, puisque celles-ci étaient tombées malades et n'avaient pas été remplacées. Du coup, j'avais un quintuple degré dans ma classe et je me suis dite que ce n'était pas mal de n'avoir que des élèves de classes d'accueil plutôt que d'avoir en plus les deux autres degrés, qu'il y avait beaucoup de choses intéressantes à faire avec ces enfants-là et pour ces
20 enfants-là afin qu'ils puissent s'intégrer. Ce que j'ai donc pu faire. Et j'ai eu la chance de pouvoir commencer comme enseignante de classe d'accueil à plein temps. J'ai fait quelques stages et j'avais aussi suivi quelques formations en cours d'emploi, je me suis aperçue, que ce soit dans le cadre des stages ou des formations, que chacun s'efforçait de faire au mieux, mais avec rien comme matériel de base. Rien d'autre que son bon sens et ses compétences pédagogiques acquises au fil du temps pour
25 créer des modules d'enseignement adaptés à la situation de classe d'accueil, classe d'enfants de tous les âges, de toutes les provenances avec toutes les histoires aussi. Ce ne sont pas seulement des élèves allophones mais des enfants parfois non scolarisés avant de venir. Et donc, j'ai commencé à créer des choses. J'ai eu des grands degrés et il a fallu aller chercher dans le matériel des petits degrés, reprendre des jeux que j'utilisais déjà avec des grands élèves, mais les réaménager entièrement et, pour certains
30 enfants qui avaient juste un problème de langue et de compréhension- ce qui était relativement rare- travailler uniquement le langage. C'est-à-dire, adapter pour chaque enfant quelque chose de différent. C'est mon parcours.

Etud. : Qu'est-ce qu'un élève allophone pour vous ?

30 Ens. : Un élève allophone, c'est un enfant qui ne parle pas le français chez lui, essentiellement, ce qui veut dire que nous avons des élèves allophones même s'ils sont nés ici. Ceux-ci ne sont pas forcément autorisés à suivre la classe d'accueil a priori, vu qu'ils sont nés ici. Mais, lorsqu'ils n'ont vécu que dans leur famille, ils ne sont jamais allés au jardin d'enfants, avec des parents qui ne parlent pas français, ils arrivent à l'école, ils doivent apprendre le français pour commencer. Donc, pour moi, un
35 élève allophone, c'est un élève qui ne parle pas français du tout chez lui et qui arrive à l'école sans parler français.

² Le terme « Etud. » désigne l'étudiante qui mène l'entretien.

³ Le terme « Ens. » désigne l'enseignant ou l'enseignante qui est interviewé(e).

Etud. : Et un élève non allophone ?

40 Ens. : C'est un élève qui maîtrise la langue française en fonction de son âge, de façon suffisamment confortable pour saisir ce qu'on lui raconte.

Etud. : Officiellement, on dit que les élèves allophones doivent être intégrés, êtes-vous d'accord avec cette idée ?

45 Ens. : Oui, absolument.

Etud. : Qu'est-ce que l'intégration pour vous, et qu'est-ce que cette intégration implique au plan pédagogique ?

50 Ens. : Ils doivent pouvoir être intégrés avec les autres enfants de leur âge, de façon à ne pas créer un « ghetto », le « ghetto » des enfants qui ne parlent pas français, par exemple. Ils doivent pouvoir être intégrés au fur et à mesure de leur capacité à comprendre aussi. Donc, ce n'est pas une intégration qui se fait du jour au lendemain : on les abandonne quelque part, dans la fosse aux lions. Donc, être intégré aux activités de la classe. Participer peut-être au départ à la leçon de gym et voir que tout le monde court puis courir aussi, c'est un bon début d'intégration. Etre intégré aux activités artistiques et

55 manuelles au début, ce sont des activités qui ne nécessitent pas d'utiliser la langue, que l'on peut faire par imitation et donc, ce sont des activités qu'un enfant peut rapidement faire de façon à se faire des amis. C'est une intégration qui permet sa socialisation aussi ici. Donc, c'est important. Maintenant, ça lui permet aussi d'avoir une référence pour lui, une référence à la norme de ce qu'il devrait pouvoir atteindre par la suite. Alors, en même temps, ceci peut avoir un côté effrayant parce que, lorsqu'on

60 arrive et que l'on est parachuté, on ne comprend pas du tout ce qui se passe, ça fait un peu peur. Et puis, le fait de pouvoir se retrouver avec d'autres enfants dans le cadre de la classe d'accueil, qui sont dans la même situation, a un côté rassurant d'une part, et d'autre part, c'est un moment où l'on va pouvoir oser échanger, oser se tromper, oser prendre la parole alors que peut-être dans la classe, l'on n'osera pas tout de suite. Donc, une intégration partielle permet justement d'avoir une idée de ce

65 qu'est vraiment l'école. Ce qui n'est pas le cas au Cycle d'Orientation, par exemple, où les enfants de classes d'accueil ne vivent que dans la classe d'accueil et ne s'intègrent que par la suite. Il y a aussi une problématique vraisemblablement en lien avec l'âge, la capacité d'apprendre. On sait que pour un enfant tout petit, apprendre simultanément deux langues n'est pas forcément quelque chose de compliqué. Plus l'on grandit, plus l'on s'est fait des images des mots que l'on utilise et plus c'est

70 difficile, ensuite, de prononcer. Nos oreilles entendent des sons que notre bouche prononce et, quand l'on parle espagnol, ce qu'on entend et ce qu'on prononce ne ressemble pas à ce que l'on va faire en français. Donc, on n'a pas non plus en bouche, par exemple, tous les sons. Dans les oreilles, il y a des sons que l'on n'entend pas quand on parle espagnol à l'origine, par exemple.

75 Etud. : Pensez-vous que ces élèves ont besoin d'activités spécifiques ?

Ens. : Quand ils viennent en classe d'accueil, ils ont des activités spécifiques, bien sûr. Dans le cadre de la classe ordinaire, le but est que l'enfant puisse faire les mêmes activités que les autres, peu à peu. Qu'il ne soit pas stigmatisé différemment. Par contre, nous allons parfois adapter les exigences. Dans une classe ordinaire, si c'est une 6^{ème} qui est en train d'écrire un conte avec des règles bien expliquées

80 dans la méthodologie, un enfant qui vient de débarquer ne va pas pouvoir faire cette activité. Il va faire autre chose, il va peut-être illustrer le conte, il va participer d'une autre manière. Il va essayer d'être intégré dans l'activité, par l'intermédiaire du dessin, peut-être, ou parce qu'il va devoir jouer un petit rôle dans la pièce, peut-être parce qu'il est brillant en mathématiques et il va faire un calcul très compliqué que les autres sont incapables de faire, ce qui va permettre de le valoriser. Par contre, il ne

85 pourra pas faire le problème de maths parce qu'il ne comprendra pas l'énoncé. Donc, il va y avoir des aménagements sur l'activité prévue. Mais, plus le temps va passer, moins il y aura d'aménagements. Et, dans certaines circonstances, si c'est un élève qui est en 1^{ère} primaire, peut-être qu'il va pouvoir s'intégrer complètement au bout de trois mois. Pour un autre, s'il arrive plus tard, ou même s'il est en 1^{ère} primaire, l'intégration va être beaucoup plus longue. C'est vraiment en fonction de chaque enfant.

90 Tout est différent. Chaque enfant va réagir au fait d'avoir dû quitter son pays d'origine de façon différente. Et il y a d'autres facteurs qu'uniquement des facteurs d'apprentissage qui vont entrer en ligne de compte pour favoriser au mieux ces apprentissages.

Etud. : Est-ce qu'il y a des disciplines où les élèves allophones ont plus de difficultés que les autres ?

95 Ens. : Effectivement, dans le cadre du français compréhension-expression, à leur arrivée, ça va être un peu compliqué. Par contre, à la limite, un enfant qui manipule très bien sa langue dans laquelle il y a par exemple douze cas, dans la langue russe, le jour où l'on va lui proposer un exercice de grammaire avec les quelques mots qu'il connaît déjà, il va être capable de le faire parce que ça sera beaucoup plus

100 simple que dans sa langue. Quand il aura compris des terminaisons dans des exercices de conjugaison, il va peut-être être capable de faire un exercice de conjugaison dont il ne comprendra pas forcément le sens, mais il va savoir travailler sur la langue, décortiquer le verbe, le radical, la terminaison. Il doit savoir le faire. Donc, techniquement, il va être capable de faire des choses sans forcément comprendre le sens.

105

Etud. : Pensez-vous que les autres élèves jouent un rôle dans l'intégration d'un élève allophone ?

Ens. : Oui.

Etud. : De quelle manière ?

110 Ens. : Dans le point de vue de sa socialisation, dans le point de vue de son affect, de l'accueil que l'on lui réserve. Si des enfants qui débarquent se sentent accueillis, qui ne se sentent pas agressés lorsque l'on leur parle, vont progresser généralement mieux que des enfants qui se mettent en retrait parce qu'on les regarde un peu de travers, et ils vont se mettre encore plus en retrait, ils osent encore moins prendre la parole et, en fin de compte pourquoi apprendre cette langue puisqu'il n'y a personne avec

115 laquelle j'ai envie de la parler. Donc, le besoin de communiquer va naître aussi de la relation qu'il va pouvoir établir avec les autres.

Etud. : Comment vous y prenez-vous pour accueillir un élève qui arrive dans votre classe d'accueil ?

120 Ens. : Pour commencer, l'on se dit "bonjour" (*rires*). Quand c'est en début d'année scolaire et qu'il y a beaucoup de nouveaux élèves, l'on va se présenter. "Bonjour", c'est déjà bien, après pour un enfant thaï, on va accompagner ce "bonjour" avec la façon de saluer thaï. Pour un enfant chinois, ce sera d'autres signes, pour que l'on comprenne ce que veut dire "bonjour". Et puis, après, nous passons à la présentation avec les noms, et l'on va essayer de se faire comprendre. Donc, il y a tout un jeu de

125 comment se faire comprendre au départ, et puis, de visiter les lieux, de montrer ce que l'on peut utiliser et puis de commencer une petite activité où l'on va être appelé à écrire, peut-être, de façon à ce que je me rende compte si l'enfant sait déjà écrire. Et, s'il écrit, il écrit comment ? De gauche à droite, de droite à gauche ? Avec notre alphabet, avec un autre alphabet ? Donc, comment il s'y prend ? Est-ce qu'il sait s'asseoir, est-ce qu'il sait rester assis ? Des choses comme ça. Parce que certains enfants

130 n'ont jamais vu une école. Donc, la façon d'arriver est assez parlante. Et, avoir fait du mime dans sa vie, ça aide pour ça.

Etud. : De manière générale, quels sont les outils que vous utilisez pour enseigner le français à ces élèves allophones ?

135 Ens. : Les outils que je crée pour la plupart et ceux que je pioche en lien avec les thèmes que j'aborde. Ceux que je pioche dans les diverses brochures officielles de 2P-3P, par exemple, parfois 4P, même, des livres de littérature enfantine, des films qui me servent de prétexte ou d'entrée en matière pour une activité. J'utilise également l'informatique, des CD-ROM éducatifs achetés, des CD-ROM qui existent pour Tibili, qui est un matériel de 1^{ère} primaire, par exemple. Et des choses que je vais trouver en fonction des besoins, du thème que j'ai choisi. Et tous les modules d'enseignement que je fabrique me permettent d'accueillir en cours de route des enfants qui débarquent, parce que l'on n'a pas une entrée et c'est tout. Et donc, dans chaque module que je fabrique, je vais peut-être reprendre le thème du corps, le thème de la nourriture, qui pour les enfants qui ont déjà vu ça une fois, vont le réviser sans avoir l'impression de refaire la même chose, pourtant. Et puis, pour les enfants qui débarquent, ça va nous permettre de travailler avec eux les points de départ essentiels pour qu'ils comprennent ce qu'on leur demande. Et, il y a un certain nombre de thèmes que l'on traite en démarrant sur des textes, des histoires. Là, j'ai pris le thème du loup, qui va m'amener à parler de l'histoire de la soupe aux cailloux, par exemple, et ça va m'amener à parler des vêtements parce que le loup s'habille. Et, ça m'a permis de parler du corps parce qu'il devait se laver, faire sa toilette, et ainsi de suite. Donc, d'une histoire, l'on va essayer d'extraire plein de choses en lien avec le vocabulaire. L'on va aussi essayer d'extraire des choses en lien avec l'orthographe, l'apprentissage de la graphie des sons. On va essayer de trouver des choses en lien avec la grammaire. Là, par exemple, il y avait l'adjectif de couleur. On va essayer de trouver des choses en lien avec la conjugaison, avec le présent. Et, petit à petit, l'on va essayer d'élargir le panel. Mais tous les enfants ne vont pas faire la même chose parce que celui qui arrive ne va peut-être pas être capable de travailler sur le verbe « dormir ». Par contre, il va mieux apprendre ce qu'est le corps que l'autre qui va réviser très vite.

Etud. : Certains élèves allophones ont déjà certaines connaissances en français mais pouvez-vous dire comment vous différenciez leurs niveaux de connaissances en français ?

160 Ens. : J'essaie toujours de faire une évaluation formative pour savoir ce que l'élève sait faire au moment où je fais cette évaluation et, depuis quelques temps, j'ai choisi de travailler sur la rubrique « Compréhension et expression ». D'abord, compréhension de l'oral et de l'écrit, puis, expression orale et écrite. Et, ça me permet d'évaluer un peu si l'élève comprend ce que je lui dis quand je lui donne une consigne orale mais aussi écrite. Donc, à l'intérieur de ces grands titres, je vais pouvoir affiner une évaluation de ses connaissances et donner à chaque enfant, de façon différenciée, un petit plus qui soit dans cette fameuse zone proximale. Donc, essayer de lui proposer chaque fois un plus sans que ce soit une déstabilisation totale. On s'appuie sur un vocabulaire déjà connu, si possible. D'où ma petite idée de travailler sur des thèmes parce que tant que l'on est sur un thème, on manipule des mots connus et l'on est appelé à en trouver d'autres en plus, à enrichir le cadre. Mais, il y a au moins quelque chose sur laquelle l'enfant peut avoir l'impression de se reposer, ce qui est un peu sécurisant, tout de même.

175 **Etud. : En tenant compte de votre expérience en tant qu'enseignante ordinaire, dans une classe où il y a des élèves allophones et francophones, effectuiez-vous des activités séparées ou pas ?**

180 Ens. : Mes différenciations d'activités, ou mes propositions dans une même activité de différents niveaux, n'étaient pas forcément liés au fait que les élèves étaient ou non francophones. Parce que, parmi les enfants francophones, il y a des enfants qui ont différents niveaux dans une classe. Et donc, il y a des enfants lents et des enfants rapides, des enfants qui passent avec mesure d'accompagnement ou pas. Donc, il y a une certaine hétérogénéité actuellement dans une classe ordinaire, qu'il y ait des enfants allophones ou pas. Alors, les enfants allophones sont un peu plus hétérogènes que les autres. Effectivement, il y a des choses adaptées, mais j'ai pratiquement toujours adapté sur le thème que l'on travaillait. Donc, si l'on fait de la grammaire aujourd'hui sur le groupe nominal, l'enfant aura aussi un groupe nominal, mais il aura peut-être « mon pied, mon bras, ma main », plutôt qu'un groupe nominal à rallonge avec complément de nom, phrases relatives et tout ce qui va avec dans une 6^{ème}. Donc, l'on va adapter en travaillant sur le même sujet.

190 **Etud. : Dans le cadre de la classe d'accueil, est-ce que vous arrivez à prendre en considération la langue d'origine des élèves allophones ?**

195 Ens. : Alors, parfois j'essaie d'utiliser et de relever les similitudes, les liens d'origine. Effectivement, la langue française étant d'origine latine, quand j'ai des élèves qui ont une langue d'origine latine, je vais évidemment leur demander comment l'on dit la viande, par exemple, en portugais ou en espagnol, puisqu'un enfant s'était souvenu qu'un loup est un carnivore et l'on va se rendre compte que ça ressemble à sa langue. Donc, l'on va faire appel à leurs connaissances de leur langue d'origine, par moments. Et puis, par moments, l'on va essayer de valoriser le fait que quand l'on parle khmer, l'on a un alphabet juste extraordinaire et magnifique. Mais c'est totalement incompréhensible pour nous. Il ne va peut-être pas écrire comme nous, mais quand il écrit quelque chose dans sa langue, ça en vaut la peine et c'est très joli. L'on va quand même essayer de faire des petites incursions de temps en temps, où dans la façon de prononcer les mots, l'on retrouve parfois la même chose. L'on va au restaurant partout dans le monde, par exemple. Alors, ça, c'est en français. Mais, on va avoir des week-ends un peu partout dans le monde aussi, à part peut-être au Canada. Puis, l'on essaie parfois aussi de trouver des mots un peu passe-partout. On va essayer, par rapport à la conjugaison, par exemple, par rapport à la grammaire, d'utiliser le fonctionnement de la langue, le découpage des mots, l'étymologie, aussi. L'on va faire appel à ce qu'est un verbe quand l'enfant parle albanais. En français, c'est toujours un verbe, et ça se dit verbe aussi. Il y a des petites choses comme ça, voilà.

Etud. : Quelle est la nature de vos rapports avec les enseignants des classes ordinaires ?

210 Ens. : Nous avons des relations principalement par mail, actuellement. Par le passé, l'on travaillait essentiellement avec des enseignants de l'école dans laquelle l'on se trouvait. Alors, actuellement, j'ai six écoles. L'année dernière, j'en avais huit ou neuf. Suivant les périodes, ça fait de 12 à 30 enseignants, s'il y a des duos pédagogiques, plus les éventuels remplaçants pour cause de congé maternité. Donc, l'on finit par connaître pas mal de monde et, avec tout ce monde, l'on essaie quand même de se voir de temps en temps, et, quand on ne peut pas se voir, on s'écrit des mails, parce que ça s'écrit à n'importe quelle heure du jour et de la nuit. On communique essentiellement par mail.

Etud. : Et sur quoi portent vos échanges ?

220 Ens. : Sur tout. Aussi bien sur le fait que l'enfant avait le rhume ce matin que sur le domaine sur lequel nous travaillons actuellement. Ce n'est pas forcément quotidien, mais il peut y avoir une petite réflexion par rapport à un comportement bizarre ou non qu'a eu un enfant où, pour la première fois,

aujourd'hui, il a su dire telle chose. On se l'envoie comme ça parce que ça fait plaisir. Ça peut être "je vais au concert jeudi, est-ce que je peux l'amener avec moi ?", ça peut être "il était absent aujourd'hui, est-ce qu'il était chez toi cet après-midi ?", ça peut être des choses très cadrées dans le cadre de cet apprentissage ou dans ce domaine, l'on a fait ceci aujourd'hui, ça serait bien de... Ça peut être très varié. Et ça peut être aussi en lien avec le comportement de l'enfant si l'on a remarqué quelque chose de spécifique. Là, on échange tous les jours avec des élèves qui viennent d'une autre école qui sont petits pour bien s'assurer qu'ils sont là, que l'on ne les a pas perdus en route, par exemple, ou qu'ils n'aient pas oublié de descendre du bus au bon arrêt.

Donc, on échange fréquemment des choses avec des collègues, aussi bien qu'avec les directeurs des écoles, parfois aussi. Parce que, dans certaines écoles, le directeur n'a jamais dû envoyer un enfant en classe d'accueil, donc il n'a pas connaissance du processus pour faire les choses. On le travaille ensemble. On se contacte aussi avec les collègues pour faire ensemble les carnets des enfants que l'on cosigne. Et, l'on se contacte également quand l'on pense qu'il serait bon de fixer un rendez-vous avec les parents. On se répartit les tâches, l'un voit avec les parents, l'autre avec le traducteur. Et, l'on essaie de faire les entretiens conjointement. Et, si l'on a une fratrie, par exemple, l'on essaie de faire venir les parents qu'une fois.

Etud. : A partir de quel moment et sur la base de quels critères pensez-vous qu'un élève n'a plus besoin de classe d'accueil et peut donc entrer à temps complet dans une classe ordinaire ?

Ens. : Déjà, c'est une décision que l'on prend entre les deux titulaires qui s'occupent de l'enfant. On essaie généralement de faire un petit dégradé dans les prestations de classe d'accueil quand on pense que maintenant l'enfant comprend bien et qu'il était vraiment bien au niveau des autres. On discute toujours avec le titulaire, voire avec les parents, à partir de quand l'on va diminuer le temps de prise en charge en classe d'accueil, déjà, et à partir de quand l'on va diminuer à tel point qu'il ne viendra plus du tout. Dans certains cas, ça peut être au bout de trois mois ; c'était le cas d'une petite fille chinoise l'année dernière où l'on avait dit qu'à partir de Noël, l'on n'allait plus la prendre qu'à mi-temps en classe d'accueil, parce qu'elle commence à bien suivre ce qui se passe en classe et c'est en plein dans la période d'apprentissage lecture-écriture qu'on fait en 1^{ère} primaire. Finalement, elle va le faire avec les autres parce qu'elle a l'air de bien suivre, de ne pas être perdue. Et puis, pour d'autres enfants, ça va durer beaucoup plus longtemps. Et, pour d'autres enfants, qui sont là depuis une année, qui étaient en 2^{ème} enfantine, ça ne s'est pas fait « naturellement ». Donc, en 2^{ème} enfantine, ils n'ont pas de classe d'accueil et leur apprentissage dans la langue, leur insertion dans la classe ne se sont pas bien faits. Et donc, on les prend en 1^{ère} primaire et l'on ne sait pas jusqu'à quand ça va durer pour qu'ils puissent acquérir les armes suffisantes et nécessaires pour se dépatouiller en classe. Alors, l'on va aussi dire qu'un enfant est capable de s'exprimer, d'exprimer sa pensée correctement, qu'il est capable d'écrire, de s'exprimer par écrit correctement par rapport au niveau qu'il devrait avoir dans sa classe d'âge. Il est évident que pour un enfant de 1^{ère} primaire, on ne va pas attendre qu'il soit capable de lire tout Shakespeare et de nous en redonner le contenu par écrit selon ses propres mots en français. Par contre, lorsqu'il est capable de lire de façon compréhensible pour lui-même et pour les autres, quand il le fait à voix haute, lorsqu'il est capable de restituer ce qu'il a vu avec ses propres mots, ça veut dire qu'il a compris, il est capable de répondre à quelques questions, on va se dire que là, on est sur la bonne voie. Dans certaines situations, même si l'enfant n'est pas vraiment prêt, on va se dire qu'on va quand même essayer de diminuer le temps de classe d'accueil parce que peut-être que cet enfant a quelque part besoin d'être un peu brusqué, d'une certaine manière, pour pouvoir se mettre à mieux apprendre. Dans d'autres situations, si l'on brusque l'enfant en question, on peut repartir à zéro. Alors, sur une année scolaire entière, on a la possibilité de décider sans autre contact. Parfois, si un élève est arrivé en

septembre de cette année et on pense que ce serait bien qu'il fasse encore un peu l'année prochaine, l'on n'a pas besoin, à deux mois près, d'avoir une autorisation spéciale pour dire qu'on va le garder ou que l'on va discuter de ça avec l'autre enseignant, peut-être le directeur ou la directrice d'école. Et, dans certaines situations, on va essayer de trouver d'autres appuis parce que l'on va se dire que ce n'est pas que la langue qui pose problème si l'on n'arrive pas à plus l'intégrer. Et, pour certains enfants, il faut plus de temps parce qu'ils n'étaient pas scolarisés avant, parce qu'ils ont vécu des choses qui font qu'ils n'y arrivent pas et il faut qu'on trouve des solutions, que l'on donne plus de temps, parce qu'ils en ont besoin. Donc, c'est très variable. Je dirai qu'avant trois-quatre mois, il ne faut pas envisager une intégration à plein temps pour un enfant qui arrive sans parler le français. Et, après, ça peut être très rapide ou beaucoup moins rapide.

Etud. : Dans une classe d'accueil, que signifie enseigner le français ?

Ens. : Tout. En fait, il y a plusieurs niveaux par rapport à l'apprentissage de la langue. La langue comme outil de communication nous permet de créer des liens sociaux et, donc, les niveaux de langage également, ce que l'on peut dire, ce que l'on ne peut pas dire, à qui. C'est aussi un lieu où l'on peut apprendre à se fâcher ou à se défâcher surtout, lorsque l'on a peut-être cru qu'un enfant se moquait de nous et, en fait, ce que l'enfant a dit n'était pas du tout un mot pour se moquer. On peut venir demander ce que ça veut dire, on peut essayer d'expliquer. Donc, l'on essaie d'enseigner, d'enrichir le vocabulaire. On essaie de donner cet outil de communication aux enfants, que ce soit par oral ou par écrit. Et puis, un outil qui permette par la suite de s'approprier la culture scolaire et de réussir à l'école. Mais, dans la classe d'accueil, l'on est obligé de faire les deux. Ce n'est pas seulement pour communiquer, c'est aussi pour être capable de comprendre ce que l'on nous demande à l'école. Et, l'on ne se contente pas d'enseigner le français. Par la force des choses, on essaie aussi de faire comprendre aux enfants comment fonctionne l'école à Genève et aussi, que ce n'est pas comme ça que fonctionnent les écoles partout dans le monde. Alors, pour certains, dans leur pays, pour répondre, il faut se mettre debout. Pour d'autres, dans leur pays, tu ne réponds pas parce que l'on ne te pose pas de questions. Et donc, on va parler de l'école du pays de celui-ci ou de celui-là pour comprendre aussi nos différences. Et on va apprendre ce que l'on va faire ici en fonction des différences. Donc, cette langue française leur est indispensable dans le cadre de l'école mais aussi à l'extérieur.

Etud. : Est-ce qu'il y a des objectifs différents en matière d'enseignement du français selon le degré de l'élève, indépendamment de son expérience en français ?

Ens. : Dans le cadre de la classe d'accueil, il n'y a pas d'objectifs officiels autres que favoriser l'intégration de l'élève par l'apprentissage du français et de la perception de notre structure scolaire. Donc, pour chaque enfant, l'enseignant ou les enseignants vont fixer les objectifs à atteindre. Mais, ces objectifs, que l'on soit en 1^{ère} primaire ou en 6^{ème}, seront ceux d'être capable de communiquer à l'oral et à l'écrit, et de comprendre ce qu'on lui dit, au niveau des objectifs essentiels, et dans le but de pouvoir s'intégrer dans sa classe ordinaire. A un moment ou à un autre, on va peut-être fixer des objectifs de français II qui seront différenciés en fonction de l'âge des élèves, par exemple, mais la base va rester la même. Puis, ensuite, certains collègues vont souhaiter que les enfants participent davantage aux leçons en classe ordinaire par rapport aux objectifs de français II qu'ils vont faire dans leur classe, par exemple. Puis, l'on va discuter de la faisabilité de la chose pour l'enfant. Parce qu'un enfant qui ne comprend pas un mot de ce qu'on lui raconte, de ce qu'on lui montre, de ce qu'on lui fait faire, n'apprend pas non plus, c'est trop dépassé, c'est trop au-delà de son niveau de compétences. Donc, il ne va pas apprendre, il ne va pas pouvoir bénéficier de la leçon d'histoire sans doute

exceptionnelle que l'on va lui donner s'il ne comprend pas ce qui se passe. Donc, on va toujours
315 essayer de faire en sorte qu'il comprenne, mais le langage va se trouver dans la même zone pour un
enfant de 1^{ère} que pour un enfant de 6^{ème}.

Étud. : Je vous remercie.

Ens. : Je vous en prie.

320

Durée de l'entretien : 44'52.

Annexe 2 Transcription de l'entretien avec l'enseignant B

N.B : Les questions en italique sont des questions supplémentaires posées en cours d'entretien afin d'avoir davantage d'informations

Etud. : Pouvez-vous vous présenter ?

5 Ens. : Je suis enseignant en classe d'accueil dans cette école depuis 2 ans. J'ai travaillé auparavant comme titulaire de classe ordinaire dans d'autres écoles, mais avant de faire ce travail de titulaire, j'ai travaillé dans d'autres classes d'accueil avec des élèves de classe primaire, j'ai fait cela pendant 10 ans. J'ai aussi travaillé avec des adultes non francophones qui venaient pour apprendre la langue. C'est un bagage très utile que je réinvestis maintenant.

Etud. : Alors, quand vous étiez enseignant ordinaire, avez-vous eu des élèves allophones dans votre classe ?

10 Ens. : Oui.

Etud. : Selon vous, qu'est-ce qu'un élève allophone et un élève non allophone ?

15 Ens. : Un élève allophone est un élève qui ne possède pas la langue française à son arrivée dans la classe. Un non allophone est un élève qui est né ici et qui a eu comme langue maternelle le français.

Etud. : Officiellement, on dit d'un élève allophone qu'il doit être intégré, êtes-vous d'accord avec cette idée ?

Ens. : Oui.

Etud. : Qu'est-ce que l'intégration pour vous et qu'est-ce qu'elle implique du point de vue pédagogique en classe ordinaire ?

20 Ens. : Ceci implique une attention particulière à la place que va prendre cet élève dans le groupe classe. Peut-être que j'aurais, en ce qui me concerne, une attention plus grande à ce qu'il ait rapidement des amis dans la classe et qu'il puisse échanger avec les autres, par exemple. Sur le plan
25 purement pédagogique, je partirais de ce que j'estime voir de ses connaissances pour lui faire un programme spécifique dans la mesure du possible. Car, quand on est enseignant ordinaire, l'on a aussi un programme à suivre avec tout le monde et ça peut faire un grand écart selon la situation pour arriver à amener un élève à suivre et à évoluer dans la classe, alors que pendant ce temps, on doit mener l'évolution du groupe.

30

Etud. : Et au niveau de la classe d'accueil, comment percevez-vous l'intégration ?

35 Ens. : Au niveau de la classe d'accueil, c'est la même chose. Quand un nouvel élève arrive, l'observation est la même. Il s'agit de l'intégrer d'abord socialement, c'est d'ailleurs plus facile parce l'effectif est moindre et nous n'avons pas la pression du programme. On est dans une situation de détente qui permet une intégration sociale plus facilement, à travers des jeux en général. Les premiers contacts avec les élèves purement allophones, qu'on appelle primo-arrivants, sont toujours autour du jeu.

40 **Etud. : Au niveau de la classe ordinaire, pensez-vous que les élèves allophones ont besoin d'activités spécifiques ?**

Ens. : C'est difficile de répondre. Mais, par exemple, des élèves qui sont bien scolarisés dans leur langue maternelle auront besoin de quelque chose de spécifique pendant un temps et, au bout de quelques semaines ou mois, ils peuvent avoir les mêmes activités que les autres. Par contre, pour les
45 élèves qui n'ont pas été scolarisés, car beaucoup arrivent sans avoir été vraiment scolarisés ou en ayant été scolarisés dans un autre alphabet, alors à ce moment-là, on a besoin de préparation spécifique pour les activités de ces élèves-là.

Etud. : Ça sera quels types d'activités spécifiques ?

Ens. : Elles dépendront du profil de l'enfant. La plupart du temps, cela tourne autour du graphisme et de la lecture, au départ.

Etud. : Y a-t-il des disciplines où les élèves allophones ont plus de difficultés que les autres ?

Ens. : Cette question est posée de telle manière que je ne peux pas y répondre d'une seule façon. Parce
55 que, suivant le profil des élèves reçus dans la classe, on pourra y répondre différemment. Cela dépend du groupe, également.

Etud. : De manière générale, pensez-vous que les autres élèves jouent un rôle dans l'intégration des élèves allophones ? Et de quelle manière ?

Ens. : Oui, bien sûr. C'est peut-être une chose à leur apprendre, d'avoir un esprit ouvert, c'est en tout cas dans ce sens-là que j'ai travaillé quand j'étais titulaire de classe ordinaire. Il faut leur ouvrir l'esprit à la différence. Les premiers écueils qu'il faut éviter sont les ricanements ou les situations ambigües quand l'élève qui vient d'arriver essaie de s'exprimer et que les autres ont tendance à se
60 moquer de lui car il n'a pas la bonne prononciation. A mon avis, c'est un point très important à mettre en place tout de suite pour qu'ensuite l'intégration puisse se faire des deux côtés. Pourquoi ils
65 ricanent ? Parce qu'ils ne sont pas très à l'aise face à quelque chose de nouveau qu'ils ne connaissent pas et ça peut très vite bloquer l'enfant qui essaie de s'exprimer.

Etud. : De manière générale, quels sont les outils utilisés pour enseigner le français aux élèves allophones, en classe d'accueil ?

Ens. : En tant que classe d'accueil, les outils sont très variés et c'est, je pense, à travers des outils variés que l'on peut arriver à toucher le plus possible d'élèves. Mais la base est tout de même des jeux qui prennent des formes différentes mais qui, à mon avis, restent le point commun de tous les enfants, quelle que soit leur langue. Et donc, à partir de jeux de société en général, s'ils n'existent pas, je les
70 invente; j'en ai beaucoup fabriqué, j'en ai toute une boîte. Ces jeux-là sont les premiers outils de communication que j'utilise avec des enfants qui n'ont pas la langue pour communiquer. Il y a aussi, en ce qui me concerne, comme je joue de la guitare, j'utilise aussi l'instrument et le chant. J'estime, si l'on se place toujours sur le profil d'un nouvel élève arrivant qui doit tout apprendre, j'estime que l'essentiel de mon travail est de le faire entrer dans l'oral pour qu'il puisse avoir une autonomie dans
80 la vie le plus vite possible car, à l'extérieur, il est placé dans une situation de communiquer par oral avec tout le monde. Donc, le but de mes premières séances est vraiment de rentrer dans l'oral. Par exemple, par l'écoute, j'utilise tout un matériel qui vient du SENOF, le service des élèves non francophones, qui n'existe plus maintenant mais qui a fabriqué du matériel spécifique pour les élèves, notamment certaines cassettes. Mais, j'ai aussi des cassettes et CDs qui viennent d'ailleurs et j'aime

85 bien aborder ce matériel-là sans support écrit au départ pour que les élèves se concentrent vraiment sur l'écoute.

Etud. : Avez-vous des exemples de jeux à part le Memory ?

90 Ens. : Oui, il y a le jeu des sept familles, mais qui vient dans un deuxième temps. J'essaie toujours de trouver des jeux pour lesquels l'on doit avoir un dialogue pour participer. Il y a un jeu que l'on a utilisé ce matin qui s'appelle Vocabulon. C'est un jeu qui est prévu pour les enfants francophones au départ mais que j'adapte en jouant moi-même. Il faut trouver des mots de vocabulaire de base, mais les définitions écrites sont parfois difficiles à comprendre pour les élèves non francophones, donc je dois moi-même participer au jeu pour les aider à comprendre.

95

Etud. : Et les outils au niveau de l'écrit ?

100 Ens. : Pour le graphisme, je pars des tableaux qui sont édités par le DIP, je pars des cahiers d'écriture qui ne sont plus en vogue dans le DIP mais qui sont très utiles pour nous, qui étaient prévus pour les élèves de l'école primaire auparavant. Et puis, j'ai aussi des fiches que je fabrique à l'ordinateur qui me sont utiles.

Etud. : Certains élèves allophones ont déjà certaines connaissances en français en arrivant dans la classe, mais comment tenez-vous compte de ces différences, en classe d'accueil ?

105 Ens. : Dans la classe d'accueil, il y a plusieurs manières de gérer cela. L'année dernière, j'ai eu la chance de travailler dans une école où il y avait une collègue qui travaillait aussi et qui était d'accord pour échanger au niveau de la constitution des groupes. On a donc fait des groupes de deux niveaux, de manière à avoir des élèves qui se retrouvent avec des profils un peu semblables. C'est une manière de faire et c'était très efficace. Nous l'avons fait plus ou moins cette année, mais cela n'a pas été possible de le faire complètement. Donc, je me retrouve avec l'un de mes groupes qui est à peu près
110 homogène, qui est un groupe de débutants. Et pour les autres, ça fait un peu comme une classe unique car on se retrouve avec des élèves avec des besoins différents. Donc, pour gérer cela, j'utilise l'énergie des élèves, le fait qu'il y ait aussi, dans ces groupes, des élèves d'âges différents. Pour moi, ce n'est pas un handicap mais un plus et les non lecteurs vont être aidés par les lecteurs, il y a toujours des échanges. Je favorise les échanges entre les élèves pour les groupes qui sont un peu mélangés. Il y a
115 certaines situations de tutorat, mais qui vont aussi dans l'autre sens. J'ai connu des situations où les petits étaient tout à fait à l'aise en français mais qui n'étaient pas au clair avec la lecture et qui avaient des échanges dans les deux sens avec des élèves plus grands qui savaient lire mais qui ne savaient pas très bien prononcer.

120 **Etud. : Arrivez-vous à prendre en considération la langue d'origine des élèves en classe d'accueil ? Est-ce que vous utilisez leur langue d'origine pour enseigner le français ?**

125 Ens. : Faire des parallèles entre les langues, en quelque sorte. J'essaie de le faire dans la mesure de mes connaissances et, pour les langues que je possède bien, c'est facile. Nous avons fait un travail ce matin avec des élèves qui ont ce défaut. Un élève espagnol a le défaut de traduire « tener » par tenir en français et donc il fait toujours cette faute. Au lieu de dire "j'ai un travail à faire", il dit "je tiens un travail à faire" et ceci est quelque chose que je travaille en passant par ce que je connais de l'espagnol. Maintenant, pour ce qui est d'une bonne moitié des élèves que j'ai, je ne connais absolument rien de leur langue, donc je n'y fais pas forcément référence, tout en ne l'excluant pas. S'il arrive dans la classe de sa propre initiative, je fais l'accueil tout en sachant que je ne peux pas vérifier si les choses
130 sont exactes ou non, mais je l'accueille tout de même. Par rapport à cette langue-là, il y a des

situations un peu délicates parfois, ça se retrouve dans certains groupes. Si j'ai des élèves qui ont la même langue maternelle, ils ont tendance à parler dans leur langue maternelle. Et j'essaie de les inviter à utiliser le français le plus vite possible pour communiquer.

135 **Etud. : Avez-vous des échanges avec les enseignants ordinaires ?**

Ens. : Essentiellement par mail, sauf une fois par trimestre où je passe dans les classes, je discute avec les enseignants et regarde les élèves dans leur propre classe. Il y a aussi des entretiens spécifiques pour des élèves qui ont des difficultés particulières. On prend rendez-vous par mail et l'on se retrouve à midi ou à 4h pour discuter.

140

Etud. : Sur quoi portent ces échanges ?

Ens. : Le dernier échange en date, par exemple, portait sur un souci d'orientation pour un élève qui est déjà là depuis presque un an déjà et qui, selon l'enseignante et moi aussi, n'avance pas suffisamment dans les apprentissages. L'on se pose donc des questions sur la suite de sa scolarité. Il y a aussi des échanges sur les activités où les enseignants me demandent ce qu'ils peuvent faire comme activités spécifiques dans leur classe et je leur fais des propositions.

145

Etud. : A partir de quel moment et sur la base de quels critères un élève n'a plus besoin de classe d'accueil et peut entrer en classe ordinaire à temps complet ?

150 Ens. : En ce qui me concerne, c'est l'autonomie. Le point important, c'est l'autonomie. A partir du moment où un élève a la possibilité de prendre en charge lui-même ses apprentissages, de prendre en charge ses retards, de les rattraper, de suivre la plupart des choses qui se passent dans la classe ordinaire et qu'il arrive de lui-même à aller voir l'enseignant pour dire "je n'ai pas compris ceci, pouvez-vous m'expliquer", ceci est, pour moi, un critère pour la réintégration à 100%.

155

Etud. : Que signifie pour vous l'enseignement du français en classe d'accueil ?

160 Ens. : Je peux me baser sur le besoin de l'élève. On répond à son besoin en fonction de son profil, avec l'objectif de l'intégrer dans une classe ordinaire. Il y a quand même un élément particulier que je tiens à placer en avant dans la classe, c'est la chaleur de l'accueil. Pour moi, c'est important que l'enfant puisse se sentir bien dans la classe d'accueil, intégré le plus possible dans la classe d'accueil. Et, dans un deuxième temps, dans la classe ordinaire, car c'est le but définitif. Son intégration est d'autant plus facile s'il a eu un lieu privilégié accueillant pendant un certain temps.

Etud. : Au niveau général, existe-t-il des objectifs différents selon le degré scolaire indépendamment du niveau de français de l'élève ?

165

170 Ens. : Une fois que l'on a passé les apprentissages de base, je reprends ensuite les objectifs qui sont dans les demandes officielles, car le but est véritablement de les intégrer dans leur degré d'âge. Une fois passées toutes les étapes d'apprentissage qui nous obligent à avoir des objectifs différents, après, dans les dernières semaines où l'on sait que tel élève va bientôt être intégré, l'on se rapproche de plus en plus du travail de classe. Je dirais que c'est dans ces moments-là que j'aime bien recevoir beaucoup de matériel de travail de l'enseignant de la classe ordinaire, pour que l'intégration puisse se faire en douceur et qu'il puisse ensuite passer dans sa classe à 100%.

Etud. : Merci.

175 Ens. : De rien.

Durée de l'entretien : 25'28.

Annexe 3 Transcription de l'entretien avec l'enseignante C

N.B : Les questions en italique sont des questions supplémentaires posées en cours d'entretien afin d'avoir davantage d'informations

Etud. : Est-ce que vous pouvez vous présenter ?

5 Ens. : J'ai enseigné pendant 17 ans en degré élémentaire et ensuite j'ai pris une année de congé et j'ai commencé à travailler en classe d'accueil il y a 4 ans. J'ai commencé à travailler à 50% dans une première école et maintenant je viens d'arriver ici. Je prends le groupe des débutants et ma collègue s'occupe des moyens et des avancés.

Etud. : En étant enseignante ordinaire, avez-vous eu des élèves allophones dans vos classes ?

10 Ens. : Oui, énormément. J'avais chaque année deux-trois enfants qui ne parlaient que français et tous les autres parlaient soit deux langues, soit débarquaient et ne parlaient pas encore français.

Etud. : Qu'est-ce qu'un élève allophone et un élève non allophone pour vous ?

15 Ens. : Selon moi, un élève allophone est un élève qui parle une autre langue, qui ne parle pas le français. Selon la prise en charge de la classe d'accueil, c'est un élève qui ne maîtrise pas suffisamment le français pour pouvoir suivre dans sa propre classe. Donc, il y a une prise en charge pour qu'il puisse acquérir les bases du français.

Un élève non allophone est un élève qui parle le français.

Etud. : Officiellement, on dit que les élèves allophones doivent être intégrés, êtes-vous d'accord avec cette idée ?

20 Ens. : Ça dépend de ce que l'on appelle intégré. Ils sont intégrés dans le système scolaire genevois, à mi-temps dans leur classe ordinaire. Ça commence dès la 1^{ère} primaire où les élèves sont intégrés à 100% dans leur classe et je trouve qu'il est important de les intégrer le plus rapidement dans leur propre classe. Elle se passe de diverses manières. Mon point de vue sur ce que devrait être cette intégration est que les enfants puissent participer de plus en plus aux activités dans la classe en commençant par les activités les plus intégratives d'un point de vue social telles la gymnastique ou les travaux manuels, où ce sont les rapports humains qui rentrent en ligne de compte. Pour les travaux manuels, il n'y a pas besoin de connaître le français. Et puis ensuite, l'intégration se fait peu à peu par le travail.

30 **Etud. : *Et vous, vous agissez comme cela ?***

Ens. : Non, c'est ce qui devrait se faire idéalement, mais je demande à mes collègues de les intégrer pour des choses comme cela.

Etud. : *Comment vous y prenez-vous pour intégrer au mieux les élèves ?*

35 Ens. : Je pars de ce point de vue que je viens de souligner avec mes collègues et puis je leur explique pourquoi c'est important, à mon sens, qu'ils participent à des activités où il n'y a pas de langage mis en jeu et ensuite, je leur demande le plus rapidement possible de me donner du travail qui vient de la classe et que je peux utiliser, pas comme eux le feraient, mais à ma façon, dans la classe d'accueil, pour former un lien entre la classe d'accueil et la classe ordinaire. Et puis ce que je trouve très important pour l'intégration dans la classe, c'est que l'enfant puisse se sentir à l'aise dans les rapports

sociaux, à la récréation. C'est pour ça que des choses comme "passe-moi la gomme", " attends-moi", "donne-moi la main", "comment tu t'appelles", des mots de prise de contact sont extrêmement importants afin que les enfants ne se sentent pas démunis à la récréation, par exemple.

45 **Etud. : Pensez-vous que ces élèves ont besoin d'activités spécifiques ?**

Ens. : Oui, bien sûr car leur autonomie quand ils arrivent est d'à peu près une minute quand il s'agit d'écrire, de lire ou de parler. Donc, au fur et à mesure, cette autonomie augmente mais, au début, il faut une prise en charge complète, sur des choses où ils se sentent à l'aise et en sécurité. Ils doivent sentir qu'ils maîtrisent leur matière.

50

Etud. : Quels types d'activités par exemple ?

Ens. : Ce sont notamment des jeux, des activités manuelles, des activités de répétition, de langage très simples, au départ.

55 **Etud. : Comment vous vous y prenez pour introduire ces activités ?**

Ens. : Quand les élèves arrivent, je ne dis presque rien, je dis ce que j'attends d'eux, rien de plus pour qu'ils ne se sentent pas démunis. C'est-à-dire, je dis " Je m'appelle Carole⁴" et l'enfant en face comprend en général et va dire comment il s'appelle. Puis, j'introduis les choses très lentement.

60 Ensuite, le mouvement s'accélère mais j'évite de parler, finalement. Etonnamment, les premières

60 semaines, je ne parle presque pas. Pour certaines activités, on va par exemple aller à la salle de jeu, se passer un ballon en disant comment l'élève s'appelle, il prend le ballon puis demande "comment tu t'appelles" à un autre enfant en lançant le ballon qui répond. Ce sont des jeux de question-réponse très

65 simples. Nous faisons des jeux avec du matériel. Par exemple, du matériel que l'on se passe et qui va jouer le rôle de micro. Ensuite, des jeux de cartes, par exemple, avec des dessins, des jeux de dés où l'on apprend à compter, avancer, à dire "passe-moi le pion", "passe-moi le dé".

Etud. : Est-ce qu'il y a des disciplines où ces enfants ont de la difficulté ?

Ens. : C'est propre à chaque élève. Si je prends l'état de cette classe, par exemple, il y a un élève qui a de la difficulté à écrire ; est-ce que c'est une difficulté dans sa propre langue ? Il y en a qui ont des

70 difficultés à avoir leur rôle d'élève et qui ne savent pas encore se tenir en classe comme on l'attend. Il faut aussi leur apprendre. Chaque élève est différent. Dans une autre classe, il y avait une fille qui était brillante dans sa classe au Kosovo mais qui n'arrivait pas du tout à lire en français parce qu'elle n'arrivait pas à atterrir en Suisse et se dire qu'il fallait se mettre au travail. Chaque élève est différent.

75 **Etud. : Au niveau du français, est-ce qu'il y a quand même des élèves qui ont déjà certaines connaissances en français ?**

Ens. : C'est-à-dire, certains arrivent pendant les vacances d'été et puis les parents ont déjà démarré avec eux l'apprentissage du français pour les choses basiques, c'est-à-dire, compter, se présenter. Et même pour ceux qui arrivent en cours d'année, certains parents ont déjà préparé un petit peu dans le

80 pays d'origine. En plus, il y a des enfants qui apprennent nettement plus rapidement que d'autres. Je n'ai pas énormément de recul, mais il me semble que les enfants qui parlent le portugais apprennent très rapidement.

⁴ Nom fictif

85 **Etud. : Selon vous, tous les élèves allophones ont-ils des difficultés en français, dans l'apprentissage ?**

Ens. : Non, justement les enfants qui parlent portugais, les Brésiliens, n'ont pas de difficultés d'apprentissage. La plupart n'ont pas de difficultés d'apprentissage. Ils apprennent.

90 **Etud. : Pensez-vous que les autres élèves, dans le cadre d'une classe ordinaire, jouent un rôle dans l'intégration d'un élève allophone ?**

95 Ens. : Un rôle énorme, dans leur façon de l'accueillir. C'est-à-dire, est-ce qu'ils vont être plutôt curieux et chercher à découvrir quelqu'un de nouveau ou alors est-ce que le groupe est déjà formé et n'a pas envie d'avoir un intrus qui débarque ? J'exagère mais ça peut se passer comme ça. Est-ce que l'enseignant développe justement cette curiosité ou est-ce qu'il tient absolument à ce que l'enfant soit
100 intégré au programme scolaire ? Les enfants peuvent aussi avoir une attitude protectrice ou bien incitative à la récréation pour jouer ou laisser l'enfant de côté. Mais ceci dépend aussi énormément du caractère de l'enfant qui arrive.

Etud. : De manière générale, quels sont les outils que vous utilisez pour enseigner le français ?

100 Ens. : J'utilise des choses très simples pour démarrer, c'est juste ces questions avec les images que vous avez vues. Ensuite, pour la prononciation du français et l'orthographe, et de façon générale, j'utilise ici les tableaux en couleur de SilentWay. C'est un matériel spécifique. J'utilise aussi une manière spécifique où l'enseignant se tait mais l'enfant sait à quoi correspondent les couleurs qui sont là (elle montre au tableau noir). Par exemple tous les jaunes en bas se prononcent « q », un point c'est
105 tout. Ce qui est assez différent pour amorcer un cours de lecture parce que ceci n'est pas de la lecture, c'est de la prononciation. Mais ça sert aussi pour écrire et pour lire après. Ça, c'est mon matériel spécifique. Ensuite j'ai des tas de jeux de cartes, des tas de petits jeux qui incitent les enfants à parler. A chaque fois qu'ils ont une carte, ils doivent formuler une phrase-type. C'est extrêmement répétitif, mais certains se rappelaient ce qu'était le « mon, ma, mes » car, hier, on a fait un jeu où ils tiraient la
110 carte et ils voyaient le concierge qui avait piqué les vêtements de l'enfant et l'enfant disait "hééé il a pris mes chaussettes", donc on apprend juste le « mon ma mes » dans une phrase et puis on retient comme cela. Des petits jeux qui accrochent affectivement avec des cartes, des jeux de domino. Maintenant, j'aime bien aussi utiliser des livres, et la bibliothèque en général. L'année passée, dans l'école où je travaillais, j'allais toutes les semaines à la bibliothèque. On passait un moment à visiter la
115 bibliothèque car je trouve que c'est aussi un moyen d'insertion, et puis on s'exerçait à lire. Et puis, nous avions une présentation de livre. Et, dans le commerce, il y a aussi de bons jeux qui incitent à parler, comme le « Qui est-ce » ou des tas de jeux comme cela. Au CRDP, aussi, il existe des tas de matériel spécifique pour les non francophones. J'utilise aussi beaucoup de matériel pour les classes élémentaires. Ce que j'adore faire, mais on ne peut pas tout de suite le faire au début, ce sont des
120 lectures suivies. Avec le matériel de la BISCO parce qu'on travaille l'oral, l'on travaille la lecture, l'on s'exprime à propos des livres et après je fais du travail de français II à partir du livre et ceci enrichit le vocabulaire parce que nous, en oralisant, nous avons tendance à toujours utiliser les 1000 même mots alors que si je démarre sur des livres, ça me donne l'occasion d'enrichir et de varier mon vocabulaire.

125 **Etud. : Existe-t-il des moyens officiels ?**

Ens. : Il n'y a pas tellement de moyens officiels. Il y a le Catégo Phono. Je ne l'ai pas encore utilisé mais je sais que je vais l'utiliser car j'utilise des choses de même type. Et puis, on a reçu un matériel dont je ne me souviens plus le nom, mais je ne vais pas l'utiliser.

130 C'est assez intuitif, on a suffisamment peu d'élèves pour savoir intuitivement. Je peux dire que je sais
que les petits ne lisent pas encore, je sais que les hispanophones ont de la difficulté avec la
prononciation des b, v, cheu, etc. Il y a des particularités dues à leur propre langue et ensuite je
regarde. C'est le métier d'enseignant.

**Etud. : Certains élèves allophones ont déjà certaines connaissances en français, mais comment
135 vous différenciez leur niveau de différence quand ils arrivent dans la classe ?**

140 Ens. : Oui. Et bien, par exemple dans l'activité de retransmettre l'Escalade ou bien dans la présentation,
pour un élève qui est extrêmement timide et qui vient d'arriver, les autres enfants l'aident à parler, ou
bien je lui fais répéter ou je lui montre des choses. Pour un élève un peu plus avancé, je ne vais pas
tout de suite exiger la prononciation correcte si l'effort qu'il porte à ce moment-là est la formulation
d'une phrase. Alors je lui fiche la paix avec la prononciation et ensuite je répète après lui pour qu'il
entende. Un enfant dont je sais qu'il maîtrise la structure, j'exige une prononciation correcte de sa part.
C'est au fur et à mesure pour chaque enfant. A l'écrit, c'est la même chose.

Etud. : Est-ce que vous faites des différenciations et quels types ?

145 Ens. : Je ne fais pas d'activités séparées car ce que je trouve extrêmement important dans l'intégration
des élèves allophones, c'est de faire des activités où chacun puisse y trouver son compte. Ça veut dire
que si je fais une activité d'expression orale, comme quand nous sommes allés faire un spectacle dans
une autre classe, c'est que l'élève qui se débrouille bien va pouvoir faire quelque chose d'important et
que l'élève qui a des difficultés pourra faire une petite chose, mais dans le cadre d'une même activité.
150 Je n'aime pas différencier sur une activité mais sur le travail au sein d'une même activité. Au niveau
d'une classe ordinaire, c'est la même chose sauf, par exemple, j'avais une 2^{ème} enfantine et, au mois de
mai, cinq élèves allophones sont arrivés d'un seul coup, alors là, c'est clair que je différenciais un peu,
je les prenais en petits groupes et leur faisais des activités rien que pour eux, comme la dînette par
exemple, pour qu'ils puissent ensuite les reproduire avec les autres. Et les autres avaient une activité
155 autonome pendant ce temps-là. Mais, a priori, je n'aime pas faire de différenciation.

**Etud. : Dans une classe ordinaire, où il y a des élèves allophones et francophones, est-ce que vous
effectuiez des activités séparées ?**

160 Ens. : Oui, je leur demande de faire référence à leur propre langue jusqu'à une certaine limite. C'est
difficile de déterminer quand c'est utile et quand ça ne l'est pas. Surtout pour les plus jeunes jusqu'à 8
ans parce qu'après, ils croient qu'il faut utiliser leur propre langue et ils ne vont pas réfléchir en
français mais dans leur langue. Je ne peux pas toujours l'utiliser. Avec des enfants plus petits, je
l'utilise moins. J'ai une petite roumaine de 6 ans et je ne l'utilise pas.

**Etud. : Est-ce que vous arrivez à prendre en considération la langue d'origine des élèves
allophones ?**

170 Ens. : C'est plutôt l'âge, car avec un élève, je n'utilise pas le portugais, alors que je vais l'utiliser avec
un autre élève. Je sais qu'ils vont pouvoir faire l'aller-retour et qu'ils ont une maîtrise de la syntaxe
dans leur propre langue. Par exemple, quand je leur dis « pluriel », ils savent ce que c'est car ils font la
relation avec le portugais à ma demande. Même si c'est une langue que je ne connais pas, j'avais des
Malaisiens, j'arrivais quand même à l'utiliser car ils me disaient que cela se faisait comme ceci dans
leur langue. C'est une référence.

175 **Etud. : Quelle est la nature de vos rapports avec les enseignants ordinaires ? Y a-t-il des échanges et sur quoi portent-ils ?**

180 Ens. : Ce sont des rapports professionnels. Oui, il y a des échanges pratiques du point de vue des horaires, quels sont les jours de piscine car je tiens à ce que les enfants aillent à la piscine. Est-ce qu'il y a quelque chose de particulier à telle ou telle heure. Il y a aussi les échanges de matériel que les enseignants me demandent et que je donne ou pas, ainsi que les échanges sur les progrès et le comportement des enfants. Je viens aussi une fois par trimestre dans la classe ordinaire de l'enfant mais il n'y a pas de CLACC, on va dans la classe ordinaire de l'enfant et ça nous permet de voir comment ça se passe, de voir quelle relation il y a avec les autres enfants, qu'est-ce que l'enseignant privilégie comme relations et comme travail, et ceci nous permet de réorienter notre travail ici.

185 **Etud. : Ces échanges se font principalement à l'aide de quel moyen : mail, rencontre ?**

Ens. : Je n'aime pas le mail, je préfère les rencontres.

Etud. : A partir de quel moment et sur la base de quels critères pensez-vous qu'un élève n'a plus besoin de classe d'accueil et qu'il peut rentrer à temps complet dans une classe ordinaire ?

190 Ens. : On ne fait pas de 50% à 0%, on fait de 50% à 25% et voilà. Il y a plusieurs critères. Chez un enfant de 1^{ère} primaire en particulier, on va dire que dès qu'il peut être à l'aise dans son autre classe et comprendre ce qu'il se passe, on va le mettre le plus rapidement possible dans sa classe car tout l'apprentissage de socialisation qu'il y a encore à faire, je peux moins bien le faire que son enseignant peut le faire dans sa propre classe. Alors, par exemple, un de mes élèves va déjà un après-midi par semaine dans sa propre classe. Alors qu'il est arrivé tardivement, c'est important qu'il se sente encadré et à sa place et qu'il suive les mêmes activités. Et, comme finalement il n'y a pas besoin de beaucoup de langage et d'écrit, cela va beaucoup plus vite, l'intégration par l'apprentissage, pour les petits. Pour les plus grands, il faut qu'il ait atteint un certain niveau, qu'il puisse comprendre ce qu'il se passe dans la classe et il faut qu'il soit capable de pouvoir faire les activités comme les autres. Donc, c'est-à-dire que c'est selon les enseignants, c'est de personne à personne. Si je prends l'exemple de l'année passée, 200 il y a des enseignants qui disent "je fais de la géographie à tel moment, je trouve qu'il peut participer, c'est des activités pratiques, je le prends" et cela se fait comme ça. Et ensuite, sur la fin de l'année, pour les plus âgés, ça devient des ajustements techniques. On fait des activités de grammaire et l'on dit "il n'a pas bien compris la phrase interrogative ; ok je m'en occupe", des choses comme ça. Il y a des 205 enseignants qui préfèrent l'avoir plus en classe et des enseignants qui sont plus à l'aise si c'est moi qui le fait. C'est aussi en fonction de ça.

Etud. : Mais de manière officielle, ils doivent quand même rester un an en classe d'accueil ?

210 Ens. : Il y en a qui restent six mois et d'autres une année et demi. L'année passée, j'avais trois élèves malaisiens, le petit de 1^{ère} primaire est allé dans sa classe après trois mois et les deux grands allaient à 25% les deux derniers mois, alors qu'il n'y a aucun lien avec la langue. Et, j'avais une élève algérienne qui était déjà dans sa deuxième année. Ce n'est pas en lien avec la langue mais c'est en lien avec l'enfant et sa progression.

215 **Etud. : Merci.**

Ens. : De rien.

Durée de l'entretien : 25'53.

Annexe 4 Transcription de l'entretien avec l'enseignante D

N.B : Les questions en italique sont des questions supplémentaires posées en cours d'entretien afin d'avoir davantage d'informations

Etud. : Est-ce que vous pouvez vous présenter ?

Ens. : Je suis entrée aux Etudes Pédagogiques en 1980. J'ai eu mon brevet en 1983. J'ai enseigné de 1983 à 1996 dans une première école où j'ai été titulaire, maîtresse principale. Je suis venue ici après et j'ai aussi été titulaire, GNT et responsable d'école.

5

Etud. : *Pendant combien d'années avez-vous été responsable d'école ?*

Ens. : Pendant deux ans.

Etud. : Avez-vous eu des élèves allophones dans votre classe ?

10 Ens. : Oui.

Etud. : En avez-vous actuellement ?

Ens. : J'en ai un, oui.

15 **Etud. : *Quelle est son origine ?***

Ens. : Il vient d'Amérique du Sud.

Etud. : Qu'est-ce qu'un élève allophone et un élève non allophone pour vous ?

20 Ens. : Pour moi, un élève allophone est un élève dont la langue maternelle n'est pas le français et qui n'a pas été baigné dans la culture dès sa naissance. C'est un élève qui arrive à un certain âge ici et qui n'a pas eu l'occasion de parler français.

Etud. : *Et un élève non allophone ?*

Ens. : C'est un élève qui a baigné dans la culture du français.

25

Etud. : Officiellement, on dit que les élèves allophones doivent être intégrés, êtes-vous d'accord avec cette idée ?

30 Ens. : Oui. Je trouve que là, nous avons un système qui est tout à fait adéquat pour moi. C'est-à-dire que l'élève est pris en charge à 50% dans une structure d'accueil et, par ailleurs, il est intégré dans une classe le reste du temps. Effectivement, ceci me semble important.

Etud. : Qu'est-ce que l'intégration pour vous, et qu'est-ce que cette intégration implique au plan pédagogique ?

35 Ens. : Sur le plan de l'élève, c'est de se faire des amis et de voir ce qu'est la vie d'une classe. Sur le plan pédagogique, c'est être confronté à des élèves qui ont aussi d'autres difficultés, peut-être. Et de voir ce qu'est une collaboration entre élèves, comment l'on peut s'aider les uns les autres. C'est clair qu'un élève allophone demande pas mal d'attention dans le sens que nous ne pouvons pas l'envoyer sur des travaux comme les autres. Donc, il faut toujours aller vers lui, voir comment il a compris, ce qu'il a compris. Alors, je vais vers lui ou bien d'autres élèves à côté de lui s'en chargent
40 aussi et il faut lui donner un coup de main. Mais, en tout cas, pour moi, c'est de le mettre le plus

possible dans la même situation que les autres et puis, par contre, de lui donner de l'aide en plus, par moi ou par un autre élève pour qu'il puisse suivre. Mais, pour moi, c'est vraiment important qu'il soit comme les autres, même si les objectifs ne sont pas les mêmes et que nous n'allons pas exiger la même chose.

45

Etud. : Pensez-vous que ces élèves ont besoin d'activités spécifiques ?

Ens. : Oui, forcément, parce qu'il y a déjà tout l'apprentissage de la lecture. Par exemple, ici, c'est une classe de troisième année. Par chance, l'élève a été scolarisé auparavant, donc il lisait déjà bien dans sa langue mais, maintenant, il fallait qu'il apprenne à lire le français. Donc, ce sont des choses spécifiques. Par exemple, il ne savait pas faire des additions en colonne alors que les élèves le savaient. Donc, ça demande tout de même des choses spécifiques pour le mettre au même niveau que les autres.

50

Etud. : Et comment vous-y prenez-vous ?

Ens. : De toute façon, dans une classe, vous avez toujours des élèves à des niveaux différents. Donc, nous travaillons un peu par niveaux. Je profite des périodes où j'ai des demi-classes pour favoriser ce genre de travail, prendre des élèves qui ont des difficultés particulières, soit ensemble, à plusieurs, soit individuellement. Par exemple, pour l'addition en colonne, j'ai pris l'élève allophone seul pour le faire manipuler.

60

Etud. : Y a-t-il des disciplines où les élèves allophones ont plus de difficultés que les autres ?

Ens. : Nous ne pouvons pas généraliser. Parce qu'il y a même des enfants, qui, selon ce qu'ils ont vécu, n'arrivent pas à bien dessiner, par exemple. Donc, ceci dépend beaucoup du vécu de chacun que ça paraît difficile. Personnellement, où je suis moins exigeante, par exemple, c'est dans l'apprentissage d'une troisième langue pour eux. Pour l'apprentissage de l'allemand, je ne m'acharne pas à ce que l'élève soit tout le temps là lorsque nous en faisons, qu'il entre dans l'apprentissage de la lecture de l'allemand et dans l'écriture, parce que je me dis que ça fait déjà beaucoup avec le français. Mais, il n'y a pas très longtemps, nous avons fait pas mal d'ateliers en allemand, il s'en est pas mal sorti oralement, en tout cas. Je vais moins être exigeante au niveau de la lecture et de l'écriture.

70

Etud. : Pensez-vous que les autres élèves jouent un rôle dans l'intégration d'un élève allophone ?

Ens. : Bien sûr.

Etud. : De quelle manière ?

Ens. : Alors, déjà en jouant avec lui, en ne le mettant pas à part. En l'intégrant à la récréation, en le félicitant quand il fait quelque chose. L'autre jour, justement, il a fait une présentation de livre, il s'en est très bien sorti, il a été applaudi. Ça dépend de l'enseignant aussi, je pense, de favoriser ce genre d'échanges. Et je pense aussi de mettre en valeur les différences, c'est-à-dire qu'il connaît une langue qu'ils ne connaissent pas. Donc, oui, il y a beaucoup de moyens où l'on peut voir qu'il a des facilités en musique ou en dessin. Je pense que c'est une mise en valeur de l'enfant, à mon avis.

80

Etud. : Comme j'ai pu comprendre, vous ne faites pas de français avec cet élève allophone.

Ens. : Oui, tout à fait. Je n'en fais pas car l'enseignante de classe d'accueil fait principalement du français avec lui.

85

Etud. : Donc, pour ces questions suivantes, nous allons surtout nous baser sur votre expérience précédente.

Ens. : D'accord.

90 **Etud. : De manière générale, quels sont les outils que vous utilisiez pour enseigner le français à ces élèves allophones ?**

Ens. : Ça dépend aussi d'où en étaient les élèves qui arrivaient dans ma classe. Parce que, par exemple, certains élèves ne savaient pas du tout parler et ne comprenaient pas. Alors, dans ces cas-là, j'utilisais beaucoup les élèves. C'est-à-dire que je leur demandais de leur faire visiter l'école, de leur montrer des noms d'objets. Beaucoup d'oral au départ. Mais, autrement, il y a un service pour élèves allophones et là, ils ont aussi du matériel avec des cassettes, des livres. Donc oui, j'utilisais ce genre de choses aussi.

100 **Etud. : Donc, il s'agissait de moyens officiels ?**

Ens. : Alors, oui. Et puis, autrement, j'allais chercher des choses que j'avais faites dans des plus petits degrés. Par exemple, en 2P. Je suis enseignante de la 3P à la 6P, mais j'ai aussi eu des 2P. Donc, je ne sais pas s'il faut leur apprendre, justement, le verbe être, avoir, chanter. Je pouvais aussi réutiliser des choses des degrés plus petits.

105 **Etud. : Donc, ce centre pour élèves allophones se situe où ?**

Ens. : A Pinchat.

Etud. : Et qu'est-ce que vous y trouvez ?

Ens. : Il y a des fiches d'exercices, il y a des cassettes, vous pouvez leur faire mettre des écouteurs. Donc, vous pouvez les mettre dans un coin de la classe et ils font ça tranquillement. Quand j'étais dans l'autre école, nous avions pas mal d'élèves qui venaient d'un foyer de réfugiés et c'est vrai que là, il y avait des enfants qui avaient vécu des choses très difficiles et qui ne peuvent, par exemple, pas entrer dans les apprentissages. Alors, pour eux, dans un premier temps, déjà rien que le fait de se trouver dans une classe assis, c'était déjà énorme. Donc, au début, je n'insistais pas trop, je les laissais observer, ils dessinaient souvent. Et, à travers le dessin, l'on voit beaucoup de choses. Donc, tout dépend de leur vécu. Je crois que ça ne sert à rien non plus d'aller trop derrière eux sans arrêt et de trop vouloir leur faire faire des choses à tout prix. Il faut aussi les laisser observer, voir, aller à leur rythme.

120 **Etud. : Certains élèves allophones ont déjà certaines connaissances en français mais pouvez-vous dire comment vous différenciez leurs niveaux de connaissances en français ? Comment tenez-vous compte de ces différences ?**

Ens. : C'est sur le tas. C'est-à-dire que je donne un exercice. Bon, en général, l'on ne peut jamais donner de fiche officielle de français. En général, c'est toujours trop difficile. Ou bien, si nous leur faisons faire un exercice, nous voyons tout de suite où ça va et où ça ne va pas. Après, ça vous donne justement la possibilité de réorienter les apprentissages.

Etud. : Dans une classe où il y a des élèves allophones et francophones, effectuez-vous des activités séparées ou pas ?

135 Ens. : Ça dépend. Là, par exemple, j'ai fait des activités où j'ai mis l'élève avec quelqu'un et ça ne marche pas mal du tout. Et puis, d'autres fois, ce sont des activités séparées. Par exemple, si l'élève se trouve dans ma classe et que l'on fait des choses trop difficiles en français, à ce moment-là, je le fais avancer en maths où il a pu prendre un certain « retard » parce qu'il a fait beaucoup de français en structure d'accueil, n'ayant pas avancé les maths lorsqu'il était absent.

140 **Etud. : Est-ce que vous arriviez à prendre en considération la langue d'origine des élèves allophones ?**

145 Ens. : Ça dépend. Disons que l'on avait beaucoup de Serbo-Croates pendant un temps, mais je ne connais pas grand-chose de la langue. Sinon, je demande comment l'on dit telle chose dans sa langue, par exemple. Autrement, j'aime bien ce qui est étymologique, donc, quand je peux, c'est vrai que j'essayais de le faire. Si l'on travaille sur des familles de mots, comme l'eau, aquatique, aquaphobe, nous pouvons aussi travailler avec la langue d'un élève allophone. Mais, autrement, non, pas plus que ça.

Etud. : Mais, quand vous vous reportez à la langue de l'élève, vous vous reportez aussi à vos connaissances ?

150 Ens. : Oui, voilà.

Etud. : Quelle est la nature de vos rapports avec le titulaire de CLACC ?

155 Ens. : Disons que là, c'est assez facile parce que la personne est dans l'école. Quand elle n'est pas dans l'école, j'avoue que c'est plus difficile parce que tout est très dispersé et cette personne doit avoir des liens avec tout le monde. Donc, c'est plus difficile. Mais, là, nous nous voyons tous les jours. Justement, nous nous sommes vues il n'y a pas très longtemps pour discuter du cas précis de l'élève. On va se revoir à la fin de la semaine avec le père et la mère de cet élève. Donc, il y a une bonne collaboration. Le carnet qui doit se faire, nous allons le faire ensemble. Donc, nous échangeons pas mal de choses.

160

Etud. : Sur quoi portent vos échanges ?

165 Ens. : Sur tout. Sur le comportement, sur sa faculté d'entrer dans les apprentissages, sur ses progrès, sur ce qu'il est capable de faire, sur le fait de lui donner des devoirs ou pas en français. Nous en discutons régulièrement.

Etud. : Quels objectifs vous fixez-vous par rapport à cet élève allophone dans la classe ?

170 Ens. : Au niveau de l'intégration en général, mon objectif prioritaire est qu'il soit bien intégré dans la classe. C'est qu'il n'ait pas l'impression d'être marginalisé parce qu'il est à 50% dans une autre structure. Et, pour moi, c'est de le mettre à niveau au niveau des mathématiques et, petit à petit, de pouvoir lui faire faire tout le temps les mêmes choses que tout le monde.

Etud. : Que signifie pour vous, dans une classe ordinaire, l'enseignement du français pour un élève allophone ?

175 Ens. : Il faut qu'il ait les outils pour communiquer, prioritairement.

Etud. : *Et qu'est-ce que ça implique ?*

180 Ens. : Ça implique une attention particulière et d'être très attentif au fait qu'il ne soit pas rejeté, comme je le disais tout à l'heure. Qu'il ne se sente pas dévalorisé parce qu'il n'arrive pas à faire certaines choses comme tout le monde. Donc, c'est forcément un regard différent que vous avez, vous devez toujours l'avoir en mire. Mais, vous avez ça avec d'autres élèves, finalement. Il y a, par exemple, une élève qui a des problèmes en maths, elle doit bénéficier d'une attention particulière. Tous les élèves ont des besoins particuliers et demandent des attentions particulières. Donc, lui, oui, mais pas plus beaucoup qu'un autre.

185 Au niveau des activités, ça devrait tout le temps être sous ces deux plans. C'est-à-dire, avoir des activités particulières par rapport à un objectif précis que vous voulez avoir, ou bien une notion que vous voulez leur faire acquérir. Ou, alors, traîner dans la vie de la classe sans faire de différence et en se disant que l'on sait que l'élève arrivera jusque-là alors que les autres iront beaucoup plus loin. Mais, je pense que c'est très important pour moi de mêler cet élève comme les autres à la vie de la classe. Il faut aussi qu'il ait l'habitude de collaborer, de faire des exercices en commun, de devoir vite faire des raisonnements mathématiques et il s'en sort très bien. Donc, il faut chaque fois ces deux choses. Et moi, par exemple, j'ai fait une évaluation en compréhension orale, je lui ai fait faire aussi, il a très bien réussi, il n'a fait qu'une faute. C'est aussi : « tu peux faire ça comme les autres, on verra : si ça marche, ça marche ; si ça ne marche pas, ça ne marche pas ». Mais, je pense que c'est important de le mettre au même niveau que les autres.

Etud. : *Vous m'avez dit que cet élève a été scolarisé auparavant, mais lorsqu'il s'agit d'élèves qui n'étaient pas scolarisés auparavant, c'est une autre situation ?*

200 Ens. : Ça, c'est difficile parce que nous avons eu des enfants qui venaient de pays en guerre et qui ont vécu des choses terribles. Là, il y a un gros problème d'intégration parce que ce sont des enfants souvent agressifs et qui ont de la peine à jouer, à être simplement avec les autres. Et, c'est vrai que c'est beaucoup plus difficile. Donc, là, ça demande beaucoup de discussion et de souplesse de la part des enfants mais qui ont aussi le droit de ne pas accepter un certain nombre d'attitudes. Donc, ça c'est réellement difficile. Nous en avons eu quelques-uns parce qu'il y avait le foyer à Loëx, qui a fermé ses portes maintenant, donc nous n'avons plus ce genre d'enfants ici. Mais, parfois, il y a eu des familles entières qui ont débarqué et qui ont créé des problèmes aux récréations. Selon leur origine, selon ce qu'ils ont vécu, ce n'est pas évident. Et, là, par le dessin, nous voyions des choses assez dures qu'ils ne pouvaient pas exprimer par des paroles car ils ne connaissent pas la langue. Mais, en général, dans ces foyers, il y a toujours des gens qui sont là et qui traduisent, qui font les intermédiaires. Nous avons de très bons contacts avec le foyer de Loëx, tous les enseignants sont allés sur place pour voir dans quelles conditions ces gens vivaient. Chacun nous avait fait des spécialités de son pays, il y a aussi un échange qui passe par là et qui font qu'après, au sein de l'école, les rapports sont aussi facilités.

Etud. : *Merci.*

215 Ens. : Je vous en prie.

Durée de l'entretien : 21'46.

Annexe 5 Transcription de l'entretien avec l'enseignante E

N.B : Les questions en italique sont des questions supplémentaires posées en cours d'entretien afin d'avoir davantage d'informations

Etud. : Est-ce que vous pouvez vous présenter ?

5 Ens. : J'ai fait des Etudes à Pinchat pendant la période où il n'y avait pas assez d'enseignants à Genève, dans la période entre les Etudes Pédagogiques et la Licence. Cette dernière formation n'étant pas encore ouverte mais les Etudes étant déjà fermées. J'ai fait une licence en Géographie. Comme je revenais de voyage et qu'il manquait des personnes pour l'enseignement, j'ai fait ceci. J'enseigne alors depuis 8 ans. J'ai enseigné pendant 6 ans dans une première école, une année dans une deuxième école et c'est ma première année dans cette école.

Etud. : Avez-vous eu des élèves allophones dans votre classe ?

10 Ens. : Oui.

Etud. : En avez-vous actuellement ?

Ens. : Oui.

15 **Etud. : Qu'est-ce qu'un élève allophone et un élève non allophone pour vous ?**

Ens. : Un élève allophone est un élève dont le français n'est pas sa langue maternelle. Un élève non allophone est un élève dont le français est la langue maternelle.

Etud. : *Qu'entendez-vous par langue maternelle ?*

20 Ens. : C'est la première langue, celle qui est parlée à la maison.

Etud. : Officiellement, on dit que les élèves allophones doivent être intégrés, êtes-vous d'accord avec cette idée ?

25 Ens. : Oui.

Etud. : Qu'est-ce que l'intégration pour vous ?

30 Ens. : C'est un grand débat (*rites*). C'est très vaste et une intégration, c'est commencer à connaître et à s'intégrer dans une communauté étrangère. C'est commencer à reconnaître, par exemple, des valeurs, des attitudes, des habitudes. Mais l'intégration en tant que personne est de pouvoir arriver à acquérir suffisamment de compétences pour arriver à être le plus autonome possible dans certains contextes.

Etud. : Qu'est-ce que cette intégration implique au plan pédagogique ?

35 Ens. : L'intégration demande une attention particulière par rapport à une certaine difficulté de la part des enseignants et des enfants.

Etud. : Pensez-vous que ces élèves ont besoin d'activités spécifiques ?

40 Ens. : Oui.

Etud. : Lesquelles ?

Ens. : Du vocabulaire, principalement au départ.

Etud. : Et comment vous-y prenez-vous ?

45 Ens. : Je fais mes séquences d'enseignement. Mais je pense qu'il y a une partie de ces activités qui se font dans la structure d'accueil, pour un premier contact avec la langue. Après, dans la classe, ici, je ne vais pas refaire du vocabulaire spécifiquement pour un élève allophone. Je ne vais pas refaire d'autres activités d'intégration dans la classe, sachant que c'est un élève qui suit une structure d'accueil.

50 **Etud. : *Que faites-vous alors comme type d'activité ?***

Ens. : Je ne vais pas avoir d'activité différenciée. Je vais lui laisser la possibilité de s'arrêter quand l'élève n'en peut plus mais c'est pareil pour les autres élèves. Et puis, je vais peut-être être plus disponible pour répondre à plus de questions. Au tout début, lorsque l'élève est arrivée en classe, elle pouvait avoir accès à l'ordinateur pour faire des exercices où elle pouvait entendre et voir des sons,
55 pour qu'elle fasse le lien entre l'audition et le visuel. Après, à un moment, elle n'a plus demandé à faire ça et je lui ai donné des choses à faire que d'autres élèves n'ont pas. Mais, dans la majorité du temps, je faisais en sorte qu'elle suive. D'ailleurs, c'est une élève qui arrive à très bien suivre les autres activités sans faire d'activité particulière pour ça.

60 **Etud. : Y a-t-il des disciplines où les élèves allophones ont plus de difficultés que les autres ?**

Ens. : Oui.

Etud. : Lesquelles ?

Ens. : L'expression orale.

65

Etud. : Pensez-vous que les autres élèves jouent un rôle dans l'intégration d'un élève allophone ?

Ens. : Oui.

Etud. : De quelle manière ?

70 Ens. : Par le jeu, par les petites attentions de tous les jours. Les autres enfants sont contents de pouvoir l'aider quand elle a besoin.

Etud. : De manière générale, quels sont les outils que vous utilisez pour enseigner le français à ces élèves allophones ?

75 Ens. : Je n'enseigne pas aux élèves allophones. J'ai une élève allophone dans ma classe. Donc, j'utilise le matériel qu'il y a à disposition. Je ne réinvente pas le français parce que j'ai une élève allophone dans ma classe. Je fais la même chose qu'avec les autres. J'utilise les moyens officiels et des outils comme le Bled, par exemple. J'effectue aussi des recherches sur internet, par exemple.

80 **Etud. : Certains élèves allophones ont déjà certaines connaissances en français mais pouvez-vous dire comment vous différenciez leurs niveaux de connaissances en français ? Comment tenez-vous compte de ces différences ?**

Ens. : Je vais en tenir compte par rapport aux questions qu'ils vont poser.

85

Etud. : Avez-vous un exemple ?

Ens. : Par exemple, comme vous avez vu aujourd'hui, quand elle vient, suivant quelle est sa demande. Si c'est une élève qui connaît déjà le français, elle ne va pas me poser les mêmes questions. Donc, je ne vais pas avoir les mêmes réponses.

90

(La question sur les activités séparées n'a pas été posée, l'enseignante y a déjà répondu auparavant).

95 Etud. : Est-ce que vous arrivez à prendre en considération la langue d'origine des élèves allophones ?

Ens. : Par exemple, en ce qui concerne le chinois, je suis allée en Chine, j'ai parlé avec sa maman (*ndlr : de l'élève allophone présente en classe qui est d'origine chinoise*). Nous lui avons demandé de nous apprendre à compter en chinois. Nous lui avons demandé de nous dire comment l'on dit bonjour, merci. Qu'elle puisse nous apprendre des mots de sa langue. Il y a beaucoup d'échanges de ce type, surtout en début d'année.

100

Etud. : Par rapport au français, est-ce que vous vous référez à sa langue d'origine ?

Ens. : Oui. Mais j'ai notamment fait ceci au début, quand elle est arrivée. Ce qui est plus difficile est qu'elle ne s'exprime pas beaucoup, elle ne s'exprime même presque pas du tout dans les mises en commun et dans les moments d'échanges oraux. Dans les moments collectifs, elle ne prend jamais la parole à ces moments-là. Donc, je vais être plus attentive à des moments privilégiés, où elle va être dans une relation plutôt seule avec moi. J'ai remarqué qu'elle réclamait plutôt une relation seule à seule qu'avec le groupe. Le groupe est trop intimidant. Elle est très timide. D'ailleurs, les élèves l'ont dit. Je suis sûre qu'elle entend et qu'elle comprend beaucoup plus que ce qu'elle nous dit. Pour les gens qui viennent d'Asie, avant de pouvoir s'exprimer, il faut être sûr que ça soit juste, on ne s'exprime pas si c'est faux. Donc, il y a une grosse exigence par rapport à ceci. Ce qu'il faut donc savoir, c'est que j'ai une Licence de Géographie, j'ai voyagé dans le monde entier et les différences culturelles est une thématique assez familière pour moi. Donc, par exemple, de pouvoir discuter avec elle de la Chine, comme par exemple du Nouvel An chinois, ça fait des liens avec sa culture. Donc, j'essaie de faire des liens avec la culture d'origine. J'ai eu une élève non francophone qui était Brésilienne, je vais par exemple lui parler de la période du Carnaval. J'essaie de faire des liens avec son pays d'origine et sa culture d'origine. Il ne faut surtout pas rompre le lien avec ceci. Je suis aussi intéressée à savoir ce que l'élève sait.

105

110

115

120

Etud. : Y a-t-il des échanges avec le titulaire de CLACC ?

Ens. : Oui, normalement, il y en a. Je trouve très intéressant d'avoir des contacts avec la structure d'accueil parce que c'est une structure où les titulaires voient les enfants en plus petit nombre. Ils peuvent interagir de manière plus proche avec les élèves. Quand nous sommes en groupe-classe, l'élève est un peu plus noyé. Mais, en même temps, je crois que le bain global est aussi bénéfique. L'élève ne me paraît en tout cas pas perdue. En maths, elle est meilleure que d'autres élèves. Ce n'est pas le français qui l'empêche d'apprendre. Ainsi, l'on n'apprend pas forcément qu'à travers sa langue.

125

Etud. : Ces échanges avec le titulaire de CLACC se font de quelle manière ?

Ens. : Nous contactons essentiellement par téléphone.

130

Etud. : Sur quoi portent les échanges ?

135 Ens. : Il y a deux ans, j'avais une élève brésilienne. Nous parlions de son comportement, de son degré d'anxiété. Elle vivait dans un foyer de femmes battues et, suivant le degré d'anxiété, cette élève ne pouvait pas entrer dans les maths, par exemple. Elle avait une grosse angoisse, une situation familiale difficile. Ici, c'est une élève qui n'a pas de situation familiale difficile. Donc, ceci était au niveau de la situation familiale qui peut ne pas être facile et voir comment l'on gérait ceci. Cette élève ramenait tous ses habits à l'école et ne voulait plus les ramener chez elle parce qu'elle n'avait plus de « chez elle ». Alors, elle amenait tout à l'école et elle avait l'impression qu'à l'école, ça allait.

140 Donc, il y a des motifs particuliers. Mais ceci dépend de la raison pour laquelle ces enfants sont là. Parfois, les pays d'où proviennent ces enfants sont des pays qui sont en guerre ou pas. Je crois que ce qui est important ici, lorsque l'on reçoit un élève non francophone, c'est de vérifier son taux d'angoisse. Si c'est un enfant qui est menacé parce qu'il n'y a plus de ressources dans son pays, s'il est clandestin, par exemple, son taux d'anxiété est énorme. Donc, leur apprendre le français en plus n'est peut-être pas la première chose à voir. Mais, si le milieu est peut-être plus sécurisé, les enfants apprennent mieux quand ils ont un peu moins d'angoisse. Quand il y a beaucoup d'angoisse, c'est très difficile. Mais, la situation familiale compte beaucoup. Si l'enfant allophone sait qu'il n'est pas ici pour du long terme, il va beaucoup moins s'investir. C'est automatique, je ne peux pas expliquer

145 pourquoi, mais je l'ai vraiment vu. Quand l'enfant sait que c'est pour du long terme, son investissement va être plus grand. La mobilisation de l'enfant va être plus forte. Mais l'histoire des origines va être très importante. En Afrique, par exemple, il y a des pays où c'est extrêmement violent, où des enfants ont assisté à des violences énormes et ceci ressort après. Les enfants qui décrivent des situations où ils n'ont pas mangé assez longtemps est assez alarmant. Ça fait bizarre d'entendre ceci

150 parce que l'on n'a pas l'habitude. Lorsqu'il y a les présentations de Terre des Hommes, nous avons l'occasion de parler plus facilement avec les autres élèves des enfants dans les autres pays, la manière dont les enfants vivent dans d'autres pays. Ils sont très sensibles à ceci. Par exemple, Haïti a suscité un grand intérêt. En même temps, je me demande ce que font les élèves de certaines images qu'ils voient à la télévision. Comment c'est perçu, qu'est-ce qu'il leur reste, comment ils ont pu analyser ces

155 images. Je leur ai expliqué au niveau du tremblement de terre, vu que la géographie est quelque chose qui vient spontanément chez moi, je leur ai bien expliqué le volcanisme et ce qui s'y rattache, toute l'histoire d'Haïti aussi, le contexte, la région. Mais, après, en ce qui concerne la Chine, j'y suis allée cinq semaines. Culturellement, au niveau des valeurs, c'est parmi les pays les plus éloignés donc il faut aussi voir d'où vient l'allophone. Parce qu'un allophone qui vient du bassin méditerranéen, il a

160 beau être allophone, il vient du bassin méditerranéen. Au niveau de la représentation spatiale, dans quelle partie du monde il se trouve, ça va encore. Mais quelqu'un qui quitte la Chine et qui débarque à Genève, il n'a certainement jamais entendu parler de la Suisse. Donc, il n'a aucune idée du pays. Par rapport à la langue, le chinois est vraiment particulier parce que c'est une langue qui s'écrit en idéogrammes que nous ne pouvons pas traduire en mots. Donc, je n'ose pas imaginer ce qui se passe

165 dans la tête de l'élève. Entre des idéogrammes qui veulent dire quelque chose et nos mots, il n'y a aucun rapport. C'est une langue tonale, les sons se prononcent à l'intérieur de la gorge. Ce n'est même pas comme le français où nous prononçons du haut de la gorge. C'est un autre monde et le fossé est plus grand. Mais, après, ce n'est pas forcément la langue qui va faire le plus grand fossé, ça peut aussi être l'origine culturelle, socio-économique des parents. Il y a beaucoup de critères qui entrent en ligne

170 de compte. En plus, en Chine, l'éducation scolaire est militaire, c'est l'armée. Et ceci, nous le voyons lorsque nous faisons la gym. L'élève est très souple, elle pourrait très facilement être en quatrième primaire si ce n'était pas l'histoire du français. Pour beaucoup d'autres apprentissages, elle est en avance. Ici, c'est un cas où ça se passe bien, mais il y a beaucoup de cas où ça ne se passe pas si bien

180 que ça. J'imagine les personnes qui viennent de très loin, dans les extrêmes, je me demande comment ils comprennent la manière dont ça marche chez nous, en Suisse. En ce qui concerne l'Asie, c'est très différent, j'ai eu des Coréens, ils ne parlent pas avant qu'ils soient sûrs que ça soit juste. C'est très humiliant pour eux de savoir qu'ils vont dire quelque chose de faux. C'est au niveau culturel, du mode de vie.

185 **Etud. : Mais, peut-on faire quelque chose au niveau de l'intégration culturelle ?**

185 Ens. : Oui, mais l'intégration culturelle est quelque chose d'énorme. Une intégration, c'est quoi concrètement ? Quand est-ce que nous sommes vraiment intégrés ? Qui est vraiment intégré ? Je veux dire, je suis Suisse mais je ne suis pas de Genève. Je suis quoi ? Intégrée ? Je suis d'ici, mais je ne suis pas d'ici. La géographie travaille beaucoup avec ça. Nous appelons ceci des représentations mentales.
190 Est-ce que nous sommes vraiment de quelque part ? Est-ce que nous nous intégrons ? Est-ce qu'il y a déjà quelqu'un qui s'est intégré ? Est-ce que nous pouvons dire d'un coup : voilà, je suis arrivée, maintenant, je suis intégrée ? A partir de quand pouvons-nous dire que nous sommes intégrés ? Quand nous savons suffisamment de vocabulaire, quand nous savons payer notre feuille d'impôts sans faire d'erreurs ? C'est un sujet toujours en débat, depuis que les hommes vivent en société. Il y a des
195 personnes qui se posent ces questions et les réponses ne sont pas simples. Il n'y a pas qu'une réponse, ce sont des réponses multiples. Mais je trouve que l'intégration est une bonne question parce que Genève est un lieu où le multiculturalisme est énorme, ce qui n'est pas la réalité d'autres cantons romands comme le Valais, Fribourg. Ils n'ont pas tout à fait la même réalité au niveau population. Donc, quand nous parlons d'harmonisation de programmes romands, c'est très bien, mais en attendant,
200 les spécificités cantonales vont passer à la trappe pour passer vers quelque chose de plus homogène et, en même temps, ceci va créer des tiraillements parce qu'on homogénéise d'un côté et on différencie de l'autre. Donc, il faut essayer d'être cohérent et de savoir ce que l'on veut. Mais je trouve l'idée d'intégration très bien. J'ai un souvenir d'enfant, j'avais un élève africain en chaise roulante dans ma classe, lorsque moi-même j'étais élève. A la récréation, c'était un bourreau, il nous tapait, tirait les
205 cheveux et en classe, tout allait bien. Mais, nous ne l'aimions pas parce qu'il nous tapait. La maîtresse pouvait dire qu'il était très bien intégré, et nous, les enfants, nous ne l'aimions pas du tout parce qu'il nous tapait tout le temps. C'est une grande question. Je pense que l'intégration au sens large est un sujet très vaste mais intéressant. Il faut aussi tenir compte de la migration et, maintenant, qui sont les migrants ? Mais, à part ça, pour les outils, les moyens pour l'enseignement du français, les élèves
210 allophones ont un matériel dans les classes d'accueil pour travailler. Nous n'allons pas réutiliser ça en classe.

Etud. : Merci beaucoup.

215 Ens. : Mais, de rien.

Durée de l'entretien : 26'59.

Annexe 6 Transcription de l'entretien avec l'enseignant F

N.B : Les questions en italique sont des questions supplémentaires posées en cours d'entretien afin d'avoir davantage d'informations

Étud. : Est-ce que vous pouvez vous présenter ?

Ens. : Je suis enseignant dans cette école depuis 33 ans. Comme formation, j'ai suivi les Etudes Pédagogiques à l'époque.

5 **Étud. : *Vous n'avez jamais changé d'école ?***

Ens. : Non.

Étud. : Avez-vous eu des élèves allophones dans votre classe ?

Ens. : Oui.

10

Étud. : En avez-vous actuellement ?

Ens. : Oui, j'en ai deux.

Étud. : Qu'est-ce qu'un élève allophone et un élève non allophone pour vous ?

15 Ens. : Pour moi, un élève allophone, c'est quelqu'un qui arrive d'un pays où l'on parle une autre langue, qui ne maîtrise absolument pas le français, qui a un peu tout à apprendre en français. Maintenant, il y a certains élèves allophones qui sont encore plus handicapés, si l'on peut le dire, parce qu'ils arrivent de certains pays où ils n'ont même pas été à l'école. Ceux qui ne maîtrisent rien du tout, ça fait beaucoup de travail à faire, surtout dans les plus grands degrés. Un élève non allophone, c'est
20 un élève qui a l'air de comprendre ce que nous lui demandons, qui a l'air d'être capable de lire. Je dis qui en a l'air car parfois, on a l'impression qu'on parle et il ne se passe rien. Je me demande si, eux aussi, ne sont pas allophones quelque part, au niveau du français.

Étud. : Officiellement, on dit que les élèves allophones doivent être intégrés, êtes-vous d'accord avec cette idée ?

25 Ens. : Tout à fait.

Étud. : Qu'est-ce que l'intégration pour vous, et qu'est-ce que cette intégration implique au plan pédagogique ?

30 Ens. : Alors, l'intégration est tout d'abord de se trouver au contact d'autres élèves qui parlent une autre langue, d'essayer de se faire comprendre avec ses propres moyens au tout début. Et, peu à peu, d'établir des contacts par le jeu, les différentes activités que l'on pourrait avoir en classe, qui ne sont peut-être pas des activités langagières. Pour moi, l'intégration commence d'abord par ceci. Du point de vue pédagogique, ça veut dire essayer de penser un tant soit peu à eux quand nous faisons une
35 activité, de faire en sorte qu'ils puissent aussi participer à cette activité. Ou bien, aussi, leur proposer d'autres choses.

40

Etud. : Pensez-vous que ces élèves ont besoin d'activités spécifiques ?

45 Ens. : Oui, en tout cas, la structure d'accueil est quelque chose qui me semble être indispensable. Mais, autrement, quand ils sont en classe, disons que les trois premières semaines, le premier mois, j'essaie de leur proposer autre chose à faire. Après, il faut qu'ils essaient de faire aussi comme les autres.

Etud. : Et quand vous parlez de ces activités, quel genre d'activités spécifiques ?

50 Ens. : Alors, c'est soit des activités de vocabulaire à partir de livres que nous avons ici, mais ça ne va pas très loin parce que c'est assez vite inintéressant. Nous avons quelques petits programmes sur ordinateur qui permettent effectivement de faire un peu d'activités langagières, du vocabulaire principalement. Nous pouvons aussi tester les connaissances en maths. Il y a quelques choses où ils arrivent facilement à comprendre où l'on peut faire des maths. Alors finalement, ils sont un peu à l'écart. Ça ne me plaît pas vraiment qu'ils soient à l'écart mais il y a des moments où ils ne peuvent vraiment pas faire ce que l'on fait.

55

Etud. : Comment vous vous y prenez pour présenter une activité à l'élève ? Notamment dans les premières semaines, s'il ne comprend pas le français ?

60 Ens. : Alors, on montre, puis c'est l'ordinateur. On pose la main sur la souris et on montre ce qui se passe avec la souris et ce que l'on peut faire. Généralement, ils comprennent assez rapidement le bénéfice à tirer de ce genre de choses. Si ce sont d'autres activités comme le bricolage, ils comprennent aussi après qu'on leur montre et ils font.

Etud. : Y a-t-il des disciplines où les élèves allophones ont plus de difficultés que les autres ?

65 Ens. : En général, je dirais non. Que ce soit du français, des maths, de la lecture ou quoi que ce soit, s'ils sont perdus au départ du point de vue de la langue, ils sont perdus pour tout. Je dirais même, à la rigueur, selon le pays de provenance, s'ils viennent d'un pays où l'on parle une langue latine, ils progressent parfois plus rapidement que les autres, quand ils ont compris les bénéfices qu'ils ont à tirer en utilisant leur langue. Mais il ne faut pas qu'ils jettent leur langue, il faut garder, c'est très utile.

Etud. : Pensez-vous que les autres élèves jouent un rôle dans l'intégration d'un élève allophone ?

70 Ens. : Oui, tout à fait.

Etud. : De quelle manière ?

75 Ens. : Les autres élèves ont, je pense, 80% du travail à faire par rapport au camarade pour l'intégrer dans leurs jeux, pour essayer de faire comprendre certaines choses, pour dire, peut-être pour montrer aussi. Et là, c'est aussi très important qu'il joue le jeu et qu'il participe.

Etud. : De manière générale, quels sont les outils que vous utilisez pour enseigner le français à ces élèves allophones ?

80 Ens. : Comme outils particuliers, assez souvent l'ordinateur. Assez souvent, parce qu'il y a certaines choses intéressantes. J'ai un livre qui s'intitule « Les mille premiers mots en français » qui les intéresse généralement pendant 5 minutes. Et, autrement, c'est un peu le même matériel que les autres, sur lequel nous essayons de comprendre, de déchiffrer. S'ils sont déjà allés à l'école et qu'ils savent lire, tant pis pour la prononciation, essayons d'abord de lire. Comme je vous ai dit, pendant le premier mois, nous ne faisons pas grand-chose. Après, nous pouvons quand même essayer de faire certaines choses. J'ai vu qu'ils ne se débrouillent pas si mal que ça dans un texte, dans une feuille d'exercices.

85

Ils ne vont pas faire l'exercice, mais là-dedans, « repère les mots qui te rappellent quelque chose dans ta langue », « essaie de trouver les verbes ». Là, je me rends compte que ce sont des choses qu'ils arrivent assez facilement à faire. Après, l'on peut travailler petit à petit sur différents mots, l'on peut travailler le repérage des mots qui leur rappelle quelque chose dans leur langue. Là, j'ai effectivement des Portugais, j'ai eu deux Portugaises et une Espagnole. Aussi bien avec le portugais qu'avec l'espagnol, on s'aperçoit qu'il y a effectivement des mots de la même famille, à la lecture. Alors, comme ça, nous pouvons essayer de progresser. Autrement, comme matériel spécifique que j'utilise, il y a des livres de la bibliothèque, mais jusqu'en 4^{ème}, ça va bien. Après, ça fait un peu « bébé ». Parce que les choses qui sont à leur niveau de capacité de lecture, ce sont vraiment des livres pour les tout-petits.

Etud. : Certains élèves allophones ont déjà certaines connaissances en français mais pouvez-vous dire comment vous différenciez leurs niveaux de connaissances en français ? Comment tenez-vous compte de ces différences ?

Ens. : Surtout par une participation. Parce que, quand ils sont en classe, ils essaient de faire le même travail que les autres. Soit avec l'aide du camarade, soit avec mon aide, et il y a des moments où je laisse tomber, je lui demande alors de sortir sa fiche de maths pour faire des opérations et où il nous montre comment il fait. Mais, petit à petit, ils arrivent finalement à montrer qu'ils arrivent à comprendre ce qu'ils doivent faire. Et il y a des moments où l'on va demander à la personne qui s'occupe de la structure d'accueil de travailler plutôt telle chose, parce que « ça, ça va » et « ça, pas du tout ». J'ai dit à une élève que pour le français, c'était bien et qu'il fallait plutôt faire des maths car elle a bien compris le français, mais en maths, elle est bien à côté du problème. Ou bien, elle a appris autrement et elle ne sait pas expliquer.

110

Etud. : Donc, vous différenciez aussi avec d'autres matières ?

Ens. : Oui, d'autres matières. Le but est d'essayer de faire en sorte qu'ils arrivent à suivre comme les autres. Qu'ils arrivent à se repérer et à comprendre ce qu'ils doivent faire. Maintenant, une fois qu'ils ont compris ce qu'ils doivent faire, nous pouvons donner un coup de main, ils peuvent travailler avec quelqu'un et, certaines fois, il est bien d'en mettre deux ensemble. C'est-à-dire que chacun, avec sa vision, va peut-être pouvoir aider l'autre à progresser. Mais, sans donner la réponse, car ceci ne sert strictement à rien.

Etud. : Dans une classe où il y a des élèves allophones et francophones, effectuez-vous des activités séparées ou pas ?

Ens. : Peu d'activités séparées. J'essaie de faire en sorte qu'ils essaient de commencer en tout cas. Et si ça ne va pas, effectivement, l'on différencie. Mais, dans la mesure où ils arrivent à entrer dans l'activité, ils vont y aller à leur rythme, à leur niveau, tranquillement. Mais, j'essaie de faire en sorte qu'ils suivent à peu près la même chose. Généralement, ils arrivent à avoir une petite idée de ce qui est fait dans la classe et de ce qu'ils arrivent à faire, eux-mêmes. Puis, ça progresse. Dans les premiers temps, ils font une phrase. Et après, quand ils ont compris, ils vont en faire deux, et ainsi de suite. C'est vrai que quand on a des élèves qui sont déjà allés à l'école et, qui, en plus, sont allés à l'école dans un pays qui est de langue latine, ça va assez vite. Maintenant, il faut qu'ils soient là avec la tête, aussi. Parce que, pour certains, la tête est restée dans leur pays et finalement, ils ouvriront le rideau quand ils auront l'impression d'être ici, parce que pour le moment, ils n'y sont pas. Il y en a une dans la classe qui, en tout cas, n'est pas là. Elle ne sait pas ce qu'elle fait là. Elle refuse d'être là.

130

Etud. : *Et comment faites-vous dans ces cas ?*

Ens. : Avoir de la patience et attendre. Parce que c'est tout ce que l'on peut faire.

135

Etud. : *Avez-vous déjà eu des élèves qui n'étaient pas scolarisés dans leur pays d'origine ?*

Ens. : Non, je ne crois pas. J'ai eu des enfants qui arrivaient de lieux bizarres par rapport à nous, où il n'y avait rien pour se raccrocher. C'est vrai que pour les enfants du Kosovo, avec l'albanais, il n'y a pas grand-chose pour se raccrocher entre l'albanais et le français. J'ai eu une élève polonaise qui m'a dit que le français était trop difficile et qui m'a dit d'apprendre le russe ou le polonais.

140

Etud. : *Comment faire dans ces cas où les élèves parlent une langue assez distante par rapport au français ?*

Ens. : Là, c'est vraiment l'intégration par rapport aux autres qui est le plus important. Finalement, tant pis pour les problèmes de discipline scolaire, de français, pour les maths, ils arrivent peut-être à comprendre. Mais, c'est surtout l'intégration avec les camarades, l'envie de jouer avec les camarades. Et là, la barrière de la langue est assez vite franchie. Surtout et principalement par l'action des camarades. Et, autrement, on essaie de faire comme on peut, parce que ça devient parfois assez difficile. Maintenant, il y a des possibilités de se faire comprendre par gestes, par signes, par dessins. Nous pouvons utiliser tout cela. Mais, c'est beaucoup plus difficile quand les langues n'ont rien à voir avec nos langues latines, même germaniques. Alors, il faut s'accrocher pour suivre. Après, quand ils sont bien dans la classe, bien intégrés, généralement, du côté de la structure d'accueil, c'est beaucoup plus efficace. Et en classe, il y a évidemment un contact à avoir avec la personne responsable de la structure d'accueil pour pouvoir prolonger ce qui a été fait en structure d'accueil, que l'on puisse dire que ce qu'on demande de faire à l'élève est exactement la même chose qu'il a fait en structure d'accueil.

145

150

155

Etud. : *Est-ce que vous arrivez à prendre en considération la langue d'origine des élèves allophones ?*

Ens. : J'essaie, en regardant des mots qui ressemblent, essayer de retrouver des mots soit dans des histoires, soit dans des textes. En leur laissant parler de leur pays, d'où ils viennent. Essayer de ne pas trop les couper de la réalité. J'ai une petite qui vient du Pérou, je lui ai donc demandé si elle y retournait en été, ce qu'elle n'a pas très bien compris. Donc, je lui ai dit qu'il fait froid ici et qu'il fait chaud là-bas, elle m'a dit oui. Alors, nous avons essayé de voir pourquoi il fait chaud chez elle. Alors, c'est l'hémisphère Sud, c'est le contraire. Il y a aussi tous les contes, les comptines, toutes les astuces possibles pour le vocabulaire et l'orthographe. Il n'y a pas mal de mots que l'on peut observer en portugais et en espagnol, par exemple, pour le pluriel, où ça s'entend. En français, ça ne s'entend pas. Dans ces langues, ça s'entend. Alors, s'ils savent suffisamment leur langue maternelle, ils l'utilisent. Mais il y a aussi d'autres choses. Il y a les radicaux à l'intérieur des mots, quand ça se ressemble au parler, vraisemblablement, ça se ressemble aussi au niveau de l'orthographe. Sauf pour le mot « photo ». Et là, pour passer au « f », c'est une bonne idée. Effectivement, à chaque fois que je peux, j'essaie de faire référence à la langue dans la mesure où j'ai une petite idée de ce qui se passe dans la langue. Parce que si je n'ai aucune idée, c'est difficile.

160

165

170

Etud. : *Quelle est la nature de vos rapports avec le titulaire de CLACC ?*

Ens. : D'abord, nous échangeons des informations sur les présences. Cette année, nous avons une élève qui vient quand elle veut. Nous échangeons aussi des informations sur la progression. Nous sommes régulièrement tenus au courant par l'intermédiaire d'un dossier. Nous parlons beaucoup de

175

180 l'ambiance dans la classe et du « comment ça se passe » dans la classe, de la progression des élèves
dans les deux classes. Il est vrai que nous sommes dans une grande école, mais nous parlons beaucoup.
Il y a tous les rapports écrits mais il y a aussi les contacts entre nous. Et nous nous voyons une à deux
fois par année avec le titulaire de la classe d'accueil, les parents et un traducteur pour voir où en est
l'enfant, quels sont les progrès qu'il doit faire, ce qu'il maîtrise bien et ce qui va bien. Aussi, les
185 échanges avec le titulaire de classe d'accueil sont assez faciles d'autant plus que nous sommes dans la
même école, il y a donc énormément d'échanges qui se font. Et puis, après, il y a les dossiers qui
permettent de voir ce qui a été fait et quels sont les progrès.

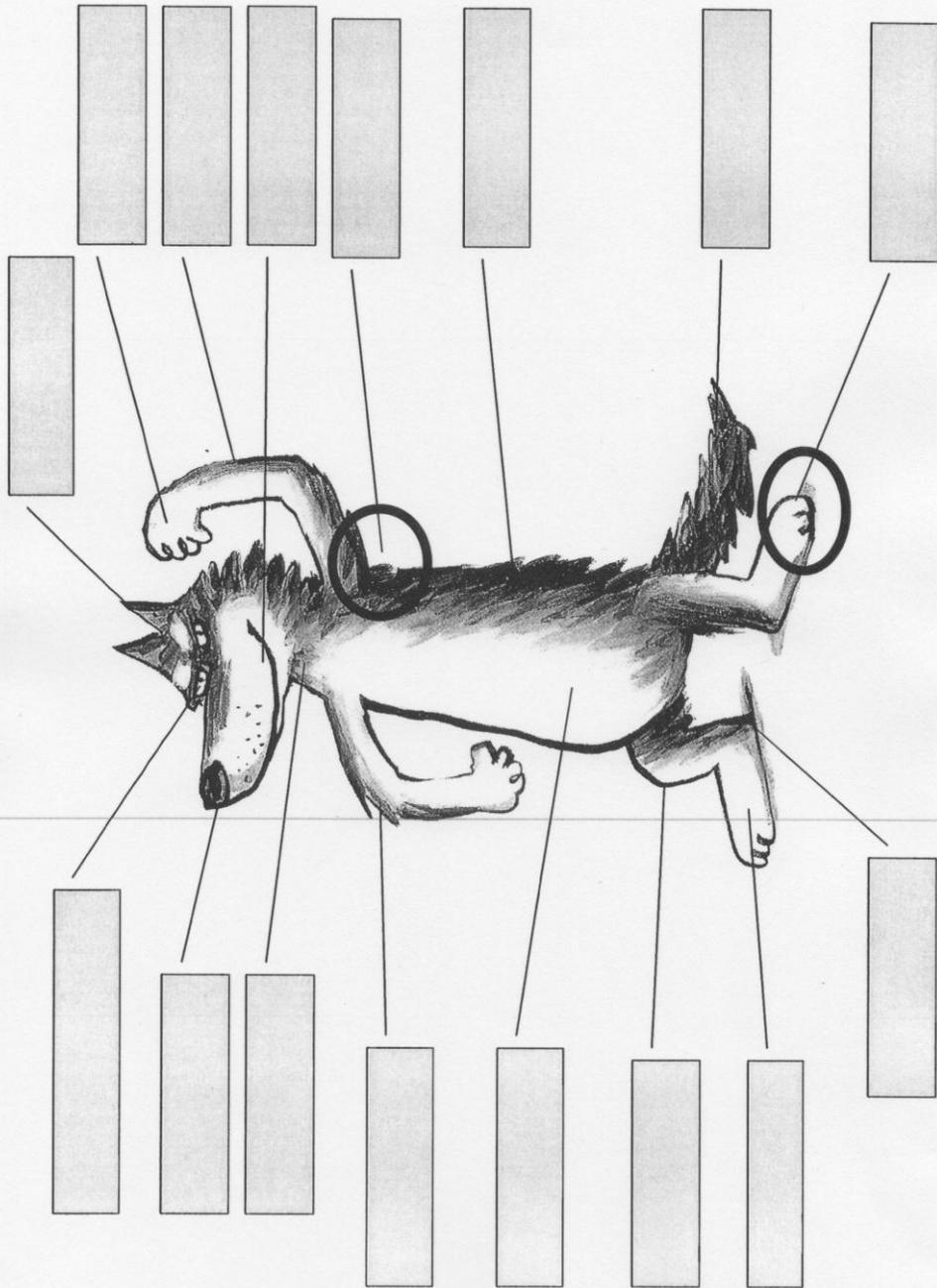
Etud. : Merci.

Ens. : De rien.

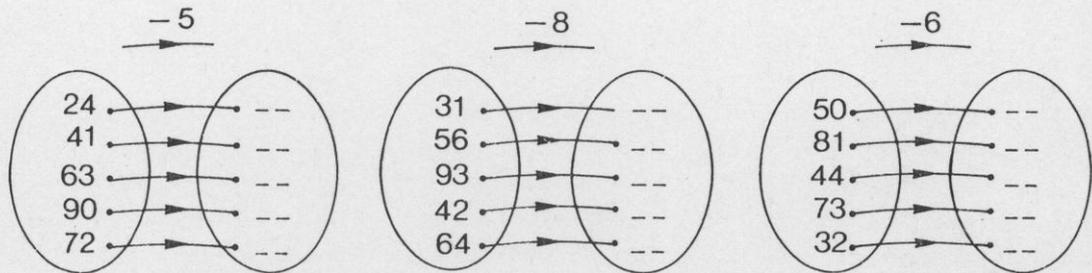
190

Durée de l'entretien : 21'04.

Quand le loup se prend pour un homme ou presque....



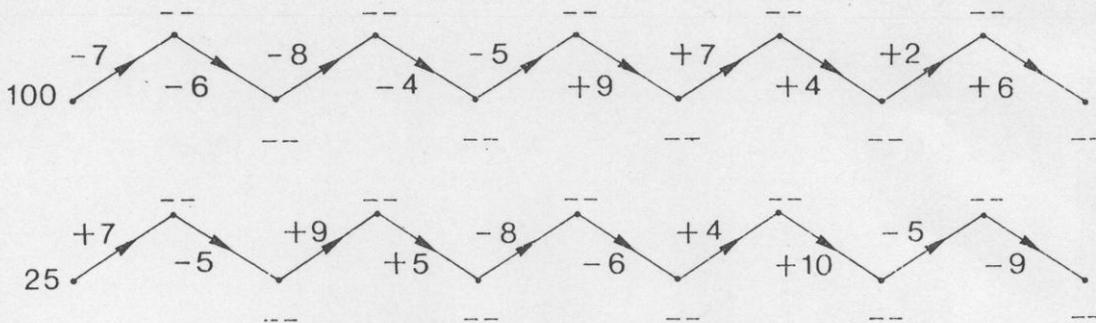
Annexe 8



$61 - 2 = \dots$	$93 - 6 = \dots$	$71 - 8 = \dots$	$72 - 3 = \dots$
$23 - 5 = \dots$	$27 - 9 = \dots$	$37 - 8 = \dots$	$94 - 5 = \dots$
$82 - 3 = \dots$	$54 - 8 = \dots$	$53 - 6 = \dots$	$86 - 9 = \dots$
$41 - 4 = \dots$	$43 - 5 = \dots$	$45 - 7 = \dots$	$22 - 6 = \dots$
$56 - 7 = \dots$	$96 - 8 = \dots$	$64 - 8 = \dots$	$44 - 7 = \dots$

	5	8	9	6	7	4
31						
94						
65						
42						
86						
73						

$17 = 26 - \dots$	$45 = 53 - \dots$
$34 = 46 - \dots$	$27 = 32 - \dots$
$28 = 31 - \dots$	$64 = 71 - \dots$
$51 = 60 - \dots$	$79 = 84 - \dots$
$77 = 85 - \dots$	$36 = 44 - \dots$
$83 = 92 - \dots$	$57 = 64 - \dots$



51 N D



Prénom :

Date :

TRAVAIL SUR LES SCIENCES DE LA NATURE

Tu trouveras les réponses aux questions 1 à 6 en cherchant aux pages 12 à 19 de la brochure de la Petite Salamandre « Pics des bois ».

1. a) Comment fait le pic pour utiliser son bec comme un marteau-piqueur ?

.....
.....

b) Sur quel arbre, par exemple, peut-on trouver un pic ?

c) A quoi sert son bec ?

Et ses quatre doigts ?

Et sa longue langue ?

d) Comment fait le pic pour garder l'équilibre ?

e) Comment le pic fait-il pour protéger son cerveau des chocs ?

.....
.....

2. Est-ce VRAI ou FAUX ?

a) Le pic percute les arbres dès le mois de décembre.

b) Le pic vert a un cri qui ressemble à des pleurs.

c) Toutes les espèces de pics ont le même rythme d'appel.

d) L'appel du pic noir s'entend jusqu'à 1 km.

3. Réponds par une date, une période ou un nombre :

a) Quand creuse-t-il son nid ?

b) Quand le pic couve-t-il ?

c) Quelle est la grandeur de l'ouverture du trou ?
.....

d) Combien de coups le pic épeiche frappe-t-il par demi-seconde ?

e) Combien de temps prend la construction d'une loge ?
.....



4. Qu'est-ce qu'un grappin ?

.....

5. Entoure tout ce que mangent les pics :

- | | | |
|-----------|---------|-----------|
| fourmis | pommes | noix |
| | cônes | chenilles |
| noisettes | larves | papillons |
| | baies | pucerons |
| | écorces | feuilles |
| graines | | terre |



6. a) Pourquoi les pics disparaissent-ils ?

.....

b) Est-ce que le pic tue les arbres ?

Pourquoi ?

.....

c) Qui occupe les loges abandonnées par les pics ?

.....

d) Pourquoi est-ce important d'avoir des pics dans nos forêts ?

.....

.....

.....

- Pour former le pluriel de la plupart des noms, on ajoute un -s :
des jours, des crayons, des fumées, des rues...
- Pour les noms en -au, -eau, -eu, on ajoute un -x :
des tuyaux, des bateaux, des cheveux...
- Exceptions : **des pneus, des bleus, des landaus...**
- Seuls sept noms en -ou prennent un -x au pluriel : **des bijoux, des cailloux, des choux, des genoux, des hiboux, des joujoux, des poux.**
- Certains noms en -al, ainsi que quelques noms en -ail, ont un pluriel en -aux :
des journaux, des signaux, des travaux, des vitraux...

1 Écris les déterminants et les noms au pluriel.

ce robinet	une visite
mon stylo	un rocher
un accent	un rayon
sa jambe	ton soulier
l'étoffe	quel saut

2 Mets ces noms au pluriel en ajoutant -s ou -x.

les tombeau.... des roi.... de France	les hameau.... des village....
des rangée.... de poireau....	les préau.... des école....
poser des planche.... sur des tréteau....	les naseau.... des taureau....
casser des noyau.... avec des marteau....	les pneu.... des camion....
les cheveu.... des poupée....	des cerceau.... pour les tonneau....

3 Complète les phrases avec les noms ci-dessous que tu écriras au pluriel.

bureau poteau vœu grumeau feu

La tempête a abattu trois électriques.
 Quels sont vos pour cette nouvelle année ?
 Il reste encore quelques dans la pâte ; remue-la.
 Les sont fermés en fin de semaine.
 La voiture roulait tous éteints.



4 Accorde ou n'accorde pas, selon le sens, le nom en couleur.

Samy possède un énorme sac de **bille**...

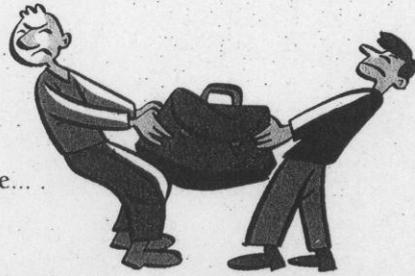
Les cantonniers déplacent les sacs de **sable**...

Les cartables en **cuir**... sont très résistants.

Où as-tu rangé ma boîte de **crayon**... ?

Marcelin descend de l'arbre avec un panier de **cerise**...

Les dents de **lait**... tombent toutes seules.

**5 Complète avec les noms ci-dessous que tu écriras au pluriel.**

bijou voyou caillou cachou chou trou

Les policiers arrêtent une bande de

Madame Féraud enferme ses dans un coffre-fort.

Le torrent en crue charrie de gros

Que préfères-tu ? Les chewing-gums ou les

Ce parcours de golf compte dix-huit

Qu'y a-t-il de meilleur que des à la crème Chantilly ?

6 Complète avec les noms ci-dessous que tu écriras au pluriel.

signal travail vitrail canal métal

Perdu dans la tempête, le bateau lance des de détresse.

Les de cette cathédrale sont absolument remarquables.

L'or, l'argent et le platine sont des précieux.

Les péniches circulent sur les du nord de la France.

La rue a été barrée pendant toute la durée des de terrassement.

Mémo Malin

Apprends cette poésie et tu connaîtras tous les noms qui font leur pluriel en -oux.

Ce sont les mères des hiboux
Qui désiraient chercher les poux
De leurs enfants, leurs petits choux,
En les tenant sur les genoux.

Leurs yeux d'or valent des bijoux,
Leur bec est dur comme cailloux,
Ils sont doux comme des joujoux,
Mais aux hiboux point de genoux !

Votre histoire se passait où ?
Chez les Zoulous ? Les Andalous ?
Ou dans la cabane bambou ?
À Moscou ? Ou à Tombouctou ?
En Anjou ou dans le Poitou ?
Au Pérou ou chez les Mandchous ?

Hou ! Hou !
Pas du tout, c'était chez les fous.

Robert Desnos, *Chantefables et Chantefleurs*, Gründ.