

Centre Michel Delay

Entrées

BULLETIN D'ÉCHANGES POUR LA SCOLARISATION DES NOUVEAUX ARRIVANTS ET DES ENFANTS DU VOYAGE

N° 15 AVRIL 2007

LE
THÈME
DU
MOIS

Accueillir en classe ordinaire

ÉDITORIAL | Lire en français (suite)

ENSEIGNER LA COMPRÉHENSION

DANS LE PRÉCÉDENT NUMÉRO, NOUS AVONS VU QUE LA COMPLEXITÉ DU CODE GRAPHO-PHONÉTIQUE DU FRANÇAIS ÉTAIT UNE DIFFICULTÉ IMPORTANTE À SURMONTER POUR LES ENAF. NOUS ALLONS MAINTENANT EXAMINER DES COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES À LA COMPRÉHENSION DES TEXTES QU'ILS DOIVENT DÉVELOPPER.

NOUS PRÉSENTERONS QUELQUES PISTES POUR DÉVELOPPER CES COMPÉTENCES SUR DEUX GRANDS TYPES DE TEXTES : D'UNE PART SUR LES RÉCITS, D'AUTRES PART SUR LES TEXTES EXPLICATIFS, INFORMATIFS.

L'entraînement à la compréhension et à la production de récits est une priorité. Dans une langue étrangère comme dans la langue maternelle, le récit est en effet ce qui permet de donner forme à l'expérience et de la partager ; c'est aussi la porte d'entrée dans la culture orale et écrite. C'est d'abord à l'oral que ce travail doit être conduit : écouter des histoires racontées ou lues par le professeur est un point de départ indispensable pour de multiples activités permettant de préciser, approfondir la compréhension :

- demander aux élèves de mimer, de mettre en bande dessinée une histoire entendue,
 - organiser l'interview des personnages par les élèves,
 - proposer une nouvelle version en demandant aux élèves de repérer les « erreurs » par rapport à la précédente (ce qui change dans l'histoire, au-delà de la mise en mots)
 - proposer deux ou trois résumés de l'histoire et faire discuter les élèves pour déterminer quel est celui qui rend le mieux compte de l'histoire
 - faire la même chose avec des titres
 - entraîner les élèves à la raconter dans le but d'aller la raconter à d'autres qui ne la connaissent pas, etc.
- Ces activités sont essentielles avec des ENAF car elles leur

permettent de revenir plusieurs fois sur le même récit et donc de s'approprier, par un usage actif (répétition ou reformulation), une grande partie du vocabulaire et des formes syntaxique qui leur sont présentés.

Mais cette compréhension doit, bien sûr, être travaillée aussi à l'écrit, sur les textes, en visant principalement le développement de compétences lexicales et de compétences stratégiques.

Dans le domaine des compétences lexicales, il ne s'agit pas seulement d'augmenter le vocabulaire connu des élèves mais aussi leurs capacités à inférer le sens des mots inconnus.

Etre capable d'analyser les mots (repérer les préfixes, les suffixes, les racines), savoir prendre appui sur le contexte pour faire des hypothèses sur le sens d'un mot sont des compétences essentielles pour lire dans une langue étrangère.

Sur le plan des compétences stratégiques, la plus importante à développer est la capacité à réguler sa compréhension : Puis-je poursuivre ma lecture sans m'attarder sur tel mot que je ne connais pas ? Ou la compréhension de celui-ci est-elle indispensable ? Qu'est-ce que je comprends dans ce texte ? Qu'est-ce que je ne comprends pas ? Qu'est-ce que je dois faire pour comprendre ?

Pour développer ces compétences stratégiques, il faut travailler à faire identifier les problèmes de compréhension dans les textes. On ne comprend pas bien : combien il y a de personnages, où se passe cette histoire, à qui il arrive telle aventure, dans quel ordre se succèdent les événements, ... Une fois repéré ce qu'on ne comprend pas, il est beaucoup plus facile de rechercher les indices qui permettront de répondre à la question et on peut travailler séparément un certain nombre des problèmes que pose la compréhension d'un texte.

Un premier obstacle essentiel à surmonter est lié à la représentation¹ de ce qu'est la compréhension des textes : pour beaucoup d'élèves, comprendre un texte, c'est d'abord comprendre tous les mots du texte. Ils n'imaginent, ni qu'on puisse comprendre un texte sans en connaître tous les mots, ni qu'on puisse comprendre tous les mots sans comprendre le texte. On peut travailler à faire évoluer cette représentation, par exemple en demandant aux élèves ce qu'il faut retenir d'un paragraphe pour poursuivre sa lecture (cf. exemple encadré).

- *« Il était une fois un homme qui avait de belles maisons à la ville et à la campagne, de la vaisselle d'or et d'argent, des meubles en broderie, et des carrosses tout dorés ; mais, par malheur cet homme avait la barbe bleue : cela le rendait si laid et si terrible, qu'il n'était ni femme ni fille qui ne s'enfuit devant lui. »*
- Ainsi, il suffit de retenir que le personnage dont on parle est un homme qui a une barbe bleue, qui est laid et terrible. Retenir la liste de ce dont il est propriétaire ne présente pas d'intérêt, on se rappellera seulement qu'il est riche. Ne pas connaître vaisselle, broderie, carrosse, n'est pas important ; par contre l'équivalence « il n'était ni femme ni fille » « il n'y avait ni femme ni fille » doit être repérée et la double négation de cette dernière phrase est un obstacle qui mérite qu'on s'y arrête.

Dans la même perspective, on aidera les élèves à identifier qu'ils comprennent plus que ce que dit le texte explicitement, qu'ils font des inférences ; des exercices systématiques peuvent permettre de prendre conscience du mécanisme que le lecteur met souvent en œuvre de façon implicite :

- **Au moment de payer, la mère de Marc pousse son cadavre et demande à la caissière de lui prêter un stylo.**
- **Où se trouvent Marc et sa mère ?**
- **Pourquoi la mère de Marc demande-t-elle un stylo ?**

Ce travail sur les inférences est intéressant pour aider les élèves à prendre conscience de l'activité cognitive que la lecture exige : le lecteur se construit une représentation de la situation de référence qui dépasse les mots et qui évolue au cours de la lecture. Avec les ENAF, il permet aussi d'expliciter les scénarios sur lesquels reposent les ellipses des textes : ainsi dans l'exemple ci-dessous la connaissance des supermarchés, des modalités de paiement qui diffèrent selon les pays, etc.

Enfin, d'autres problèmes tiennent à l'identification des référents :

- Repérer les différentes façons de désigner un personnage²
- Comprendre que le peut renvoyer à une personne, à une chose, à un acte, etc. :

Mon père, je le regarde.

J'ai un vélo. Je le prends pour aller au collège.

Nous voulions ramasser des champignons, mais nous n'avons pas pu le faire parce que la voiture est tombée en panne.

- Repérer dans un texte les mots qui renvoient à d'autres :
- Il est né en Albanie ; il a passé son enfance là-bas.*

Les textes explicatifs constituent l'essentiel des textes que les élèves rencontrent dans les autres disciplines. Il est donc important d'apprendre aux élèves à les comprendre. La difficulté de ces textes tient souvent à leur caractère abstrait et concentré : peu de mots pour beaucoup de choses à comprendre, peu de verbes et beaucoup de noms. On peut aider à les comprendre en les « développant » et en les rapprochant de textes narratifs plutôt qu'en les résumant :

- *Les besoins alimentaires de l'homme sont couverts en partie par les produits de l'élevage et de la culture. D'autres aliments sont issus de la transformation d'une matière première animale ou végétale.*
- Les hommes élèvent des animaux pour manger de la viande, boire du lait. Ils cultivent la terre pour manger des légumes, des fruits et des céréales. Mais ils fabriquent aussi des aliments. Pour fabriquer des aliments, ils prennent le lait ou les fruits ou d'autres de ces aliments. Après, ils les font sécher, ou cuire, ou fermenter. Par exemple, on fait du fromage avec le lait, de la confiture avec les fruits.

On peut noter que pour certains élèves qui, lecteurs dans leur langue maternelle, ont appris assez vite à déchiffrer le français, il peut être plus facile de comprendre un texte à l'écrit qu'à l'oral : l'écrit permet de ralentir le rythme, de revenir en arrière, ce qui est impossible à l'oral. Ainsi, travailler la lecture avec les enaf ne se limite en rien à travailler sur le code grapho-phonétique. On abordera dans le prochain numéro la question de l'apprentissage de la lecture pour les élèves non scolarisés avant leur arrivée en France.

CHANTAL ROUILLEAULT
CENTRE ACADÉMIQUE MICHEL DELAY

J'AI LU | *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*,
Élisabeth Faupin, Catherine Théron.
Nice : CRDP de l'académie de Nice, 2007.
150 p. (Les cahiers de Ville-École-Intégration).
ISBN 2-86629-429-8. 18,90 euros.

ENSEIGNER LE FLS³...

Destiné aux classes et dispositifs d'accueil des élèves nouvellement arrivés en France, ce manuel répond à la demande de nombreux professeurs en quête d'outils pour mettre rapidement et efficacement leurs élèves en activité : activités de lecture, d'écriture et d'acquisition de la langue française sous forme de fiches favorisant le travail en autonomie, ponctuées d'évaluations, et aboutissant à l'acquisition du niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Le manuel est organisé en 7 séquences présentant des textes et des activités de difficultés croissantes :

1. l'environnement scolaire, 2. portrait d'amis, 3. l'environnement familial, 4. des recettes et des fêtes, 5. faire des projets, 6. des souvenirs, 7. des rêves, des souhaits, des peurs.

La première, centrée sur l'environnement scolaire, propose des activités bien adaptées à un tout nouvel arrivant : repérage dans l'emploi du temps et dans la liste des fournitures d'une élève de sixième (extraits du roman *La sixième* de Susie Morgenstern), compréhension de consignes, usage du dictionnaire, lexique de la vie scolaire.

Chaque séquence est composée d'un grand nombre d'activités : activités orales, compréhension écrite, grammaire, vocabulaire, production d'écrit ainsi que de plusieurs textes (dont des poèmes) ; des lectures et des activités complémentaires sont proposées.

> Les activités présentées peuvent aussi intéresser les enseignants > du cycle 3 et les professeurs de français de classes ordinaires.

CHANTAL ROUILLEAULT
CENTRE ACADÉMIQUE MICHEL DELAY

¹ Cette représentation est fréquente chez les élèves, qu'ils soient francophones ou non, mais particulièrement gênante pour des élèves qui ont un vocabulaire moins étendu que les autres et qui vont rencontrer des mots inconnus en plus grande quantité. ² On trouve de nombreux exercices sur cette question dans les cahiers d'évaluation de CE2 et de 6^{ème} et sur le site banquouils. ³ FLS : français langue seconde

RENCONTRE |

UNE CHANCE POUR LA CLASSE

LES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE GUILLOUX, À OULLINS, ACCUEILLENТ CHAQUE ANNÉE DES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS QUI, POUR LA PLUPART, NE DISENT PAS UN MOT DE FRANÇAIS ET POUR CERTAINS N'ONT JAMAIS ÉTÉ SCOLARISÉS ANTÉRIEUREMENT. MALGRÉ LES DIFFICULTÉS QUE CELA LEUR POSE, ILS CONSIDÈRENT CEPENDANT QUE LA PRÉSENCE DE CES ÉLÈVES DANS LA CLASSE EST UNE CHANCE POUR TOUS... À CERTAINES CONDITIONS.

Jeanne Ruivo, professeur des écoles en CP : «La qualité de l'intégration dépend beaucoup de l'âge qu'ils ont quand ils arrivent. Plus ils sont jeunes, plus c'est facile, le décalage par rapport à des habitudes antérieures est moins important. Pensez, par exemple, à l'effet que produit chez ces enfants qui vivaient jusqu'à présent dans des sociétés marquées par une stricte séparation des sexes de se retrouver dans une classe mixte !»

JACQUELINE MERCIER, poste CLIN : Le fait que les parents aient été ou pas scolarisés, qu'ils aient plus ou moins de repères, joue aussi. Sous le terme enaf sont regroupés des enfants aux histoires bien différentes : quoi de commun entre ceux qui ont fui la guerre et ceux qui ont mûri le projet de venir en France ?

PATRICK PAREY, professeur des écoles, CM2 : On n'a pas le temps de les aider vraiment, ils sont noyés tout de suite et doivent en même temps s'adapter à un autre monde. C'est pour cette raison que la CLIN nous semble indispensable. Elle leur donne un gros coup de pouce pour suivre et acquérir des pré-requis dans des domaines comme le graphisme, l'oral, la compréhension des consignes... Sans l'aide de la CLIN, l'expérience tournerait au désastre...

JM : Je développe une culture de l'accueil dans l'école : le jour de leur arrivée, je viens les présenter à leur classe et tous ensemble on cherche comment on va pouvoir aider le nouvel arrivant. Ensuite, je travaille avec les enseignants de classe ordinaire deux fois par jour. Enfin, je passe beaucoup de temps au portail car c'est le lieu de rendez-vous des parents. Quand les parents me voient parler avec les autres maîtres, ils sentent bien qu'on est co-responsables de leur enfant.

PP : Nous constatons que les autres élèves les protègent beaucoup. Ils touchent du doigt ce que signifie de ne pas pouvoir parler dans une langue, de ne rien comprendre, les efforts que cette situation exige pour s'en sortir. A tous les niveaux, la présence des enaf stimule les autres. Quand ils voient que, malgré tout, les enaf arrivent à progresser, ça les tire vers le haut. Je me souviens d'une petite rom qui avait une volonté incroyable : pour elle, l'école, c'était son havre de paix !

JR : Il est vrai qu'on assiste à des réussites fulgurantes !

PP : Et puis, même pour nous, c'est gratifiant : on a le sentiment qu'ils ont vraiment besoin de l'école, du coup on s'implique davantage, on est plus attentifs.

JR : Quand ils sortent enfin de leur phase d'isolement, c'est un moment inoubliable, magique. Avec eux, la relation est forcément plus bienveillante, plus douce...

Propos recueillis par
CATHERINE MOUNIER

RÉCIT | Des dispositifs passerelles pour les enfants du voyage

DU CAMION À L'ÉCOLE

La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs doit se faire par principe dans l'école ordinaire de secteur. Toutefois, certaines familles ne perçoivent pas encore l'utilité de l'école, d'autres ont des conditions de vie qui rendent une scolarité régulière problématique, d'autres encore craignent une trop grande emprise de l'école sur leur liberté de voyager. Pour ces familles, des dispositifs passerelles comme les camions écoles sont encore nécessaires pour aller vers une scolarisation à plein temps dans l'école de secteur.

Ces camions-écoles sont un des leviers parmi d'autres permettant de favoriser une scolarisation plus régulière et plus massive.

Le dispositif qui fonctionne dans la Loire depuis plusieurs années a permis de conduire de nombreux enfants vers la scolarisation traditionnelle. Il reste encore des enfants pour lesquels le camion reste une solution de transition pertinente.

Il faut souligner que le temps d'intégration en école ordinaire est aussi un moment important du travail des enseignants du camion-école.

Le rôle de ceux-ci ne s'arrête pas à la porte de l'école de secteur et peut s'avérer primordial pour l'élève, la famille et l'équipe éducative, afin d'éviter des situations d'échec, de difficulté ou d'incompréhension.

La présence des référents du camion-école lors du premier accueil permettra à la famille d'avoir un point de repère, d'éviter les malentendus, de se rassurer, et pour l'équipe enseignante de

l'école d'avoir des éléments éclairant la scolarité passée et la situation actuelle.

Puis, par un travail d'équipe (enseignants de l'école d'accueil et enseignants du camion), l'évaluation scolaire permettra rapidement de repérer les compétences acquises et les connaissances de l'élève en s'appuyant sur les outils de suivi existants ou à construire.

Par la suite, chaque situation scolaire étant unique, les enseignants de l'école et du camion pourront ensemble construire un projet de scolarisation compris par l'élève, rassurant pour la famille et adapté au fonctionnement de la classe et de l'école. Ils pourront en concertation construire une réflexion pédagogique à même de répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces enfants (par exemple en donnant du sens aux activités).

Ce temps d'intégration et d'intervention de l'enseignant du camion-école est limité et, dès le premier jour, il faut avoir l'idée de passer le relais à l'équipe d'école qui saura, après une transition bien préparée, mettre en place une stratégie favorisant un cursus scolaire adapté.

La mise en place du Schéma Départemental des Aires d'Accueil qui sera effectif en 2007 devrait permettre aux enseignants des camions-écoles de travailler avec des écoles repérées et ainsi de construire des réflexions plus abouties sur les pratiques pédagogiques.

GÉRARD VALLAT
COORDONNATEUR DISPOSITIF « ENFANTS DU VOYAGE » LOIRE

RÉCIT | Des outils pour travailler l'oral

UNE EXPÉRIENCE INNOVANTE DANS LE DÉPARTEMENT DE L'AIN

UN CONSTAT : les élèves nouvellement arrivés en France ont des difficultés de compréhension en classe ordinaire.

UNE VOLONTÉ : les enseignants de français langue seconde souhaitent les aider. Oui, mais comment ? Avec quels outils ?

UNE ÉQUIPE DE RECHERCHE : les enseignants de français langue seconde du 1^{er} degré et du 2nd degré du département de l'Ain et une équipe de quatre universitaires de Lyon 2.

DES MOYENS : un budget alloué par le Fonds Social Européen dans le cadre du projet « Accueil et intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans le département de l'Ain »

LA MISE EN ŒUVRE : dans le cadre de la formation continue, trois semaines de stage à l'IUFM de Bourg-en-Bresse.

Afin de vous faire partager l'avancée de notre réflexion, nous ferons après chaque semaine de stage un article relatant nos travaux.

Une première semaine de stage du 16 au 20 octobre 2006. Après une redéfinition des concepts : « français sur objectif spécifique, français de scolarisation », nous nous sommes interrogés sur le fonctionnement du discours oral : discours oral spontané, discours oral dans la classe, parole de l'élève.

La transmission des savoirs en classe se fait essentiellement à l'oral, il nous semble primordial de développer, chez les ENAF, une compétence de compréhension orale.

Une analyse des méthodes de français langue étrangère actuelles nous a permis de pointer ce qui n'est jamais traité, à savoir l'oral authentique. Les méthodes de français langue étrangère sont souvent des documents « aseptisés », loin de la réalité du discours de la classe. Les aspects non verbaux, para verbaux, la fonction et l'organisation des interactions en classe, la complexité du discours de l'enseignant ne sont pas présents.

Le choix des enregistrements authentiques s'est donc imposé à nous pour créer des outils pédagogiques. Les documents authentiques vont nous permettre de travailler sur les interactions en classe qui souvent sont riches, diverses et parfois complexes.

La prochaine étape sera donc le tournage par un professionnel, dans des classes ordinaires de deux écoles, un début de journée et une fin de journée et deux heures de cours en collège....

CATHERINE SUBTIL

CHARGÉE DE MISSION DÉPARTEMENTALE
POUR L'ACCUEIL DES ENAF

TEMOIGNAGE | Détour par le vécu

L'EXPÉRIENCE D'ENSEIGNANTS MIS EN SITUATION DE LANGUE INCONNUE EN FORMATION

DANS LE CADRE D'ANIMATIONS PÉDAGOGIQUES OU DE SESSIONS DE FORMATION CONTINUE SUR LE THÈME COMMENT ACCUEILLIR LES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN CLASSE ORDINAIRE ?, JE DÉBUTE MON INTERVENTION PAR UNE MISE EN SITUATION EN LANGUE INCONNUE, LA LANGUE TURQUE.

Pourquoi faire vivre une telle situation aux enseignants accueillant des ENAF en classe ordinaire ? Mon objectif est de leur faire vivre une « pseudo situation » afin de les faire réfléchir à ce qui, dans leur pratique quotidienne, peut aider les élèves allophones et ce qui peut les gêner. Je parle de « pseudo-situation » car, d'une part, celle-ci ne dure que 40 minutes, d'autre part les apprenants mis en situation parlent tous la même langue et enfin ils se connaissent tous, ce qui n'est pas le cas des élèves nouvellement arrivés en France.

Mon objectif est également de faire prendre conscience aux enseignants que ce n'est pas parce que l'on ne parle pas une langue que l'on ne sait rien, que les ENAF ne sont pas en difficulté d'apprentissage mais en apprentissage d'une langue, que c'est très frustrant de ne pas pouvoir s'exprimer dans une langue étrangère.

Voici quelques réflexions d'enseignants ayant vécu la situation : *Je me suis rendue compte de l'importance du contexte et des supports que vous utilisez :* en effet, face à un apprenant allophone, il est primordial, si l'on veut que la communication passe, de parler en contexte, d'utiliser le para-verbal et de leur mettre à disposition des supports variés.

Moi ça m'a découragé au début, il y avait trop d'informations, ça allait trop vite ! : trop d'informations peuvent décourager, démobiliser l'élève, les objectifs de l'enseignant ne doivent pas être trop ambitieux mais très ciblés.

L'exercice 2, je ne comprenais pas du tout, alors j'ai regardé ce que faisait ma voisine (rires gênés), à ce moment-là j'ai compris

pourquoi ils copiaient : observer les autres est une aide pour les ENAF qui apprennent aussi par mimétisme, grâce à leurs pairs.

Pour le 1^{er} exercice je ne savais pas dire oui ou non en turc, je n'osais pas essayer, alors j'étais bloquée même si je connaissais la réponse : d'où l'importance de leur apporter un bagage linguistique nécessaire à la communication. Leur apprendre à communiquer en langue française tout en leur demandant d'entrer dans les apprentissages.

Moi, tout au long de la mise en situation, je me suis dit « c'est dingue tout ce qu'ils ont à faire quand ils arrivent, observer les autres, observer l'enseignant, écouter les autres, écouter l'enseignant ».

Certains enseignants m'ont dit avoir pris conscience lors de cette séance de la difficulté qu'ont eue des ENAF qu'ils ont accueillis dans leur classe.

Il me semble que cette situation les met en condition pour échanger sur l'accueil des ENAF, sur les outils que l'on peut utiliser en classe avec eux.

Les enseignants prennent la mesure, pour l'avoir vécu, que ce n'est pas parce que l'on n'a pas les mots pour le dire que l'on ne connaît pas la réponse, qu'il faut donner des outils aux élèves allophones pour les aider. Cette situation n'a pas la prétention de tout résoudre, elle est un exercice que je propose aux enseignants mais qui n'est pas si facile à vivre car je leur demande, d'une part, de vivre la situation et, d'autre part, de s'observer en tant qu'apprenants. Les exercices proposés peuvent mettre les collègues en situation d'échec, les déstabiliser. C'est pourquoi je tiens à remercier chaleureusement tous les collègues du 1^{er} degré et tout particulièrement les chefs d'établissement qui ont bien voulu se prêter à cet exercice.

CATHERINE SUBTIL

CHARGÉE DE MISSION DÉPARTEMENTALE POUR L'ACCUEIL DES ENAF

OUTILS | Différenciations

AIDER UN ENAF À RÉUSSIR SES ÉVALUATIONS

Quand on a répondu oui à la question : « puis-je proposer des évaluations différentes aux ENAF de ma classe qui ne peuvent pas encore réussir les évaluations comme les autres ? », il faut encore trouver les idées de différenciation qui seront les mieux adaptées aux difficultés spécifiques des ENAF.

Voici quelques pistes pour les Enaf présentant des difficultés liées à la lenteur :

- proposer un temps supplémentaire
- diminuer le nombre d'items

les ENAF qui maîtrisent le français à l'oral :

- proposer l'évaluation à l'oral (l'élève peut enregistrer ses réponses orales ou les donner directement à l'enseignant – ou autre adulte - qui lui lit les questions)
- proposer à l'élève de compléter ses réponses écrites par un entretien oral (l'aider à justifier ses réponses)

les ENAF qui ont des difficultés d'expression à l'écrit :

- donner les questions et les réponses, à l'élève de les appailler
- transformer l'exercice en QCM (choisir parmi plusieurs réponses), en texte à trous, en schéma, en carte à compléter

les ENAF qui ont des difficultés de compréhension du cours :

- donner l'évaluation à l'avance pour la préparer seul ou avec l'aide d'un adulte

Certaines de ces pratiques sont dans certains cas plus faciles que d'autres à mettre en œuvre dans les classes. La transformation d'exercices notamment demande un temps de préparation supplémentaire mais cela peut aussi se faire en collaboration avec les enseignants de FLS qui connaissent bien les difficultés particulières des ENAF.

NATHALIE FRANCOLS
CENTRE ACADÉMIQUE MICHEL DELAY

INTERVIEW | De surprise en surprise

UNE EXPÉRIENCE POSITIVE

Lorsque, après un congé parental, Nadine Donio a accueilli sa classe de CP à la rentrée scolaire, elle savait que deux petites Mauritanienues, arrivées en juin, s'y trouveraient. « Nous avons pu les scolariser tout des suite alors qu'elles n'avaient jamais été à l'école dans leur pays. Et cela a été rendu possible grâce à une infirmière scolaire à la retraite qui fait beaucoup d'alphabétisation dans la commune auprès des mamans turques et africaines et qui les a prises en charge pendant toutes les vacances scolaires à raison de deux fois par semaine. Elles ont progressé à une vitesse véritablement impressionnante, surtout la plus jeune qui a l'âge d'être en CE1, mais se trouve déjà en tête de classe. Elle a fait preuve d'une grande faculté d'adaptation, participe beaucoup, est très intégrée, n'a pas peur de se tromper.

Pour l'aînée, plus discrète, c'est un peu plus difficile, mais c'est aussi une enfant très motivée qui apprend à lire en CP le matin et va dans sa classe de CM1 l'après midi. Cela n'a pas l'air de lui poser de problème. En lecture, si toutes les deux déchiffrent bien, on voit qu'elles ont parfois des difficultés à comprendre ce qu'elles lisent parce que, tout simplement, elles manquent encore de vocabulaire. Cela a été un changement tellement brutal pour elles !

Peut-être aussi cette volonté est-elle due à un investissement de l'école par la famille... au début, seul le papa parlait français, mais la maman s'y est mise aussi, à force de fréquenter les cours d'alphabétisation.

Toujours est-il que je suis heureusement surprise : moi qui m'attendais à ce que ce soit difficile, je découvre qu'il s'agit au contraire d'une expérience très positive ! »

Propos recueillis par
CATHERINE MOUNIER

CONNAISSANCE DES LANGUES | Le japonais

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU JAPON EST MENÉ EN DEUX TEMPS

Au Japon, deux systèmes d'écriture cohabitent : les kanji (signes sémiographiques empruntés au chinois) et les kana (signes phonographiques syllabiques), lesquels se décomposent en hiragana et katagana (ces derniers servant notamment à la transcription de mots d'origine étrangère).

Il faut comprendre que tout texte peut être écrit uniquement à l'aide des hiragana, c'est à dire transcrit phonétiquement sur la base des syllabes ; mais ce n'est pas l'usage normal. Les hiragana sont essentiellement utilisés pour l'apprentissage de la lecture. Au cours de la première année d'école primaire, les enfants apprennent à écrire en hiragana et sont capables d'encoder assez rapidement sur la base des syllabes. Ils vont progressivement apprendre les kanji : 80 la première année, puis environ 200 caractères nouveaux par an pour arriver à un total de 1006 kanji connus à la fin de la scolarité élémentaire (qui dure six ans). Dans les écrits qui sont proposés à la lecture des élèves et dans les textes qu'ils produisent, les kanji remplacent progressivement les hiragana au fur et à mesure qu'ils ont été enseignés et appris.

CHANTAL ROUILLEAULT
CENTRE ACADÉMIQUE MICHEL DELAY

OUTILS PÉDAGOGIQUES | Travailler la compréhension

QUELQUES POINTS DE VIGILANCE AVEC DES ÉLÈVES NON FRANCOPHONES

La vigilance doit s'exercer, dans un premier temps, sur le plan relationnel : un élève qui arrive et ne parle pas français a besoin, plus encore que les autres élèves de se sentir en sécurité à l'école, de savoir à qui s'adresser pour exprimer ses besoins, ses questions. Il faut à la fois anticiper les besoins (faire visiter les lieux, montrer les toilettes, le matériel à disposition, etc.) et désigner des personnes qui pourront être sollicitées, servir de recours avec un minimum de disponibilité.

La vigilance doit aussi s'exercer sur le plan pédagogique : certaines difficultés se posent avec une acuité spécifique et appellent une attitude différente avec les élèves non-francophones.

Sur la question de l'apprentissage du français, à l'oral, tout d'abord, il importe de ne pas oublier que « parler une langue », c'est d'abord la comprendre.

Tous les élèves non-francophones font des progrès grâce au « bain de langage », mais on peut les aider dans cet apprentissage : **la compréhension s'enseigne**. Dès l'arrivée en classe, en insistant, en répétant, on peut aider l'élève à repérer des blocs dans la chaîne orale : *asseyez-vous, sortez vos cahiers, ..., etc.* Les difficultés de compréhension, au début de l'apprentissage ne tiennent pas seulement à la méconnaissance du vocabulaire, mais aussi à des difficultés de segmentation : on peut connaître un mot sans être capable de le reconnaître dans la chaîne orale. Pour faciliter cette identification, il est utile de présenter les mots dans plusieurs contextes ; cela aide à les isoler : « une histoire, deux histoires ; un exercice, des exercices » et cela aide à faire des rapprochements « *sortez vos affaires, sors tes affaires, Malika ; prenez un stylo, prends un stylo, Karim* »

On peut aussi entraîner les élèves à repérer les différents objets du discours de l'enseignant : le flux du discours magistral mêle des consignes collectives de gestion de la classe : « *maintenant tout le monde va se rasseoir à sa place* », des remarques individuelles « *Je t'attends, Marion !* », des informations, le « *texte du savoir* » : « *La lettre s placée entre deux voyelles se prononce /z/* », des questions « *Combien de types de volcans existe-t-il ?* ». En repérant (pour soi) l'enchevêtrement de ces différents registres, on peut séparer les discours de façon plus visible et ainsi faciliter la compréhension du discours magistral.

On peut aussi, et cela sera profitable à beaucoup d'autres enfants dans la classe, doubler le registre verbal d'autres registres de façon à étayer la compréhension orale : faire mimer les situations problèmes, proposer ou faire produire un dessin ou un schéma pour accompagner une explication dès que c'est possible, etc.

Enfin, la plupart des élèves comprennent beaucoup de choses, bien avant d'être capables de les dire. Il faut donc éviter de mesurer la compréhension à la production orale et ne pas évaluer la compréhension par le biais de questions auxquelles l'élève, même s'il a compris, peut ne pas être capable de répondre. Dans la même idée, pour contrôler la compréhension d'un texte ou l'apprentissage d'une leçon, on proposera d'abord des questions à choix multiples avant d'exiger la rédaction de réponses.

Du côté de **l'enseignement du vocabulaire**, les difficultés des élèves ne tiennent pas seulement à un nombre de mots connus trop restreint, mais tout autant à une méconnaissance des différents sens de beaucoup de mots courants. Ce ne sont pas nécessairement les mots les plus « compliqués » qui font obstacle à la compréhension. Si on fait apprendre à une classe « *épreuve* » en sciences ou « *machicoulis* » en histoire, les ENAF sont à égalité (ou presque) avec les autres. Par contre, s'ils ont appris le verbe « *marcher* » en opposition à « *courir* », « *sauter* » et « *rester sur place* », ils auront du mal à comprendre « *Il ne savait pas faire marcher le magnétoscope.* ». Les mots courants et polysémiques, fréquents en français doivent donc faire l'objet d'une vigilance particulière, en particulier quand les sens diffèrent dans le langage ordinaire et le langage des disciplines : les mots « *tableau* », « *colonne* », « *figure* », etc.

Du côté de l'apprentissage de la numération orale, on n'oubliera pas les caractéristiques spécifiques du français⁴ : 23 mots en français pour compter jusqu'à 1 000 000, là où il n'y en a que 13 en japonais. Une comparaison avec la langue d'origine peut être utile. Ainsi, en arabe, on inverse les dizaines et les unités : 4325 se dit : quatre mille et trois cents et **cinq** et **vingt**.

Enfin, la difficulté principale est sûrement **l'apprentissage de l'écrit et du code grapho phonétique** du français. Il faut prendre le temps de faire comprendre aux élèves qui ont appris à lire dans une autre langue que notre système est beaucoup moins régulier que celui qu'ils ont appris (c'est presque toujours vrai car nous avons peu d'ENAF anglophones). Mais on y reviendra souvent car cette difficulté est travaillée avec tous les élèves. Néanmoins, il est intéressant de noter dans les écrits des ENAF des erreurs récurrentes et un peu atypiques par rapport aux erreurs habituelles dans la classe, cela peut parfois être interprété en rapport avec les caractéristiques de leur langue maternelle et une clarification peut être utile.

CHANTAL ROUILLEAULT
CENTRE ACADÉMIQUE MICHEL DELAY

⁴ cf numéro d'entrées sur les mathématiques