

**POUR UNE ÉDUCATION
LANGAGIÈRE PLURILINGUE,
INCLUSIVE ET ÉTHIQUE**

**TOWARDS AN INCLUSIVE,
ETHICAL AND PLURILINGUAL
LANGUAGE EDUCATION**

**AZ INKLUZÍV, ETIKUS ÉS
TÖBBNYELVŰ NEVELÉSÉRT**



**SZÉCHENYI
EGYETEM**
UNIVERSITY OF GYŐR

Université Széchenyi István

**Sous la direction de Ildikó Lőrincz
avec le concours de Anikó Makkos,
Helen Sherwin et Boglárka Boldizsár**

Carole-Anne Deschoux³⁹

Haute Ecole Pédagogique de Vaud, Suisse
Carole-Anne.Deschoux@hepl.ch

Confectionner des livres bilingues, pas si simple ! Choix posés par des enseignants en classe d'accueil et approches plurielles : un duo pour tenir le cap

Comme une boîte de pandore...

Résumé: Cette contribution se focalise sur les choix posés par des enseignants d'une classe d'accueil dans la confection de sacs d'histoires. Elle montre qu'ils redéfinissent sans cesse des objectifs didactiques et de socialisation pour assurer la participation des élèves et leurs apprentissages tout en veillant à la poursuite du projet engagé et à sa cohérence. Dans cette réalisation, l'éveil aux langues est d'une importance capitale dans la place laissée aux langues des élèves et à celles de l'école dans les questions de traduction notamment. Les langues permettent ainsi des médiations à trois niveaux : 1) aux groupes de la classe dans leurs liens qu'ils peuvent construire entre eux, 2) dans l'explicitation de ce qu'ils ont compris des albums et de leur fonctionnement, 3) dans la participation aux connaissances construites en français et dans d'autres langues. Ces lieux de jonction sont primordiaux pour identifier ce qui pourrait relier ces élèves au monde de l'écrit et à ce qu'ils en ont compris. Ils sont nodaux pour identifier ce qui concourt à optimiser leur investissement dans ce qui leur est proposé et à leur permettre d'assurer à leur tour leur propre choix.

39 Ce texte a été écrit à partir de la présentation effectuée avec Sandrine Fournier au 6e congrès Edilic à Győr, Hongrie et du travail effectué avec R.-L. Thévoz enseignant d'accueil à Bex (Vaud, Suisse).

Mots clefs: sac d'histoires; accueil; socialisation; français L1; éveil aux langues

Zusammenfassung: Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Auswahl der Gastlehrer im Kanton Waadt (Schweiz) bei der Herstellung von Storybags. Es zeigt, dass sie die didaktischen und sozialisatorischen Ziele ständig neu definieren, um die Teilnahme und das Lernen der Schüler sicherzustellen und gleichzeitig die Fortsetzung des Projekts und seine Kohärenz zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang ist das Sprachbewusstsein von größter Bedeutung, insbesondere in Bezug auf die Sprachen der Schüler und die Schulsprachen in Übersetzungsfragen. Die Sprachen erlauben somit Vermittlungen auf drei Ebenen: 1) an die Gruppen der Klasse in ihren Verbindungen, die sie zwischen ihnen aufbauen können, 2) in der Erklärung dessen, was sie von den Alben und ihrem Funktionieren verstanden haben, 3) in der Teilnahme an den in Französisch und in anderen Sprachen erworbenen Kenntnissen. Diese Verbindungen sind entscheidend, um herauszufinden, was diese Studenten mit der geschriebenen Welt verbinden könnte und was sie darüber verstanden haben. Sie sind nodal, um herauszufinden, was dazu beiträgt, ihre Investitionen in das, was ihnen vorgeschlagen wird, zu optimieren und sie in die Lage zu versetzen, ihrerseits ihre Entscheidungen zu treffen.

Schlüsselwörter: Geschichtensac; Integration; Sozialisation; Französisch lernen; Sprachbewusstsein

Introduction

Le projet initial semblait simple. Il suffisait de confectionner des livres bilingues avec les élèves primo-arrivants, de réaliser des enregistrements et d'y joindre des jeux. Puis, les sacs pouvaient circuler dans les autres classes ordinaires...Mais, pas si simple.

Pour confectionner un sac d'histoires avec des élèves primo-arrivants qui implique des albums traduits par eux, par quoi faut-il commencer ? Dans quel ordre procéder pour que les élèves poursuivent leurs apprentissages du français tout en investissant le projet ? Quelle place laisser à l'éveil aux langues ? Quelles articulations avec la construction de savoirs en français et dans d'autres langues ? Quels liens avec les savoirs du curriculum des classes dites ordinaires ?

Voici les questions que nous reprenons en nous intéressant aux choix posés par les enseignants de classes d'accueil lors d'une recherche collaborative qui a duré deux ans (2014-2016). Cette réflexion se retrouve au confluent de plusieurs problématiques. Celle de l'accueil d'élèves allophones et de la nécessité de partir de leurs parcours singuliers (Krüger *et al.*, 2016). Celle de la nécessité de développer des ressources et des gestes professionnels adaptés au contexte de l'apprentissage du français (Armand

L1; éveil aux langues

auf die Auswahl der
ng von Storybags. Es
ständig neu definie-
ustellen und gleichzei-
währleisten. In diesem
ntung, insbesondere in
Übersetzungsfragen.
1) an die Gruppen der
nen können, 2) in der
nieren verstanden ha-
Sprachen erworbenen
aszufinden, was diese
s sie darüber verstan-
gt, ihre Investitionen
ie Lage zu versetzen,

; Französisch lernen;

ivres bilingues avec
ndre des jeux. Puis,
, pas si simple.
ivants qui implique
uel ordre procéder
out en investissant
articulations avec la
s liens avec les sa-

x choix posés par
ve qui a duré deux
s problématiques.
de leurs parcours
des ressources et
français (Armand

2005 ; Krüger, *ad ibidem*) ; celle plus générale d'une réflexion sur les apports des approches plurielles qui visent à questionner et à articuler un enseignement des langues avec la valorisation des connaissances des élèves dans une perspective curriculaire (Candelier et Schröder, 2016) d'une école inclusive.

La classe d'accueil, un lieu transitoire

En Suisse, la prise en charge d'élèves nouvellement arrivés diffère selon les cantons, car elle est liée à la souveraineté cantonale. Dans le canton de Vaud, les structures d'accueil existent depuis 1988 (Dyens, 2012). Elles sont financées par le canton, prises en charge par les villes et les communes mais relèvent de la responsabilité des établissements et de leur direction. Elles appartiennent aux mesures compensatoires destinées aux élèves allophones et ont comme cadre légal la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, art.102). Elles prennent en charge des élèves dans un temps limité et rapide (Courvoisier, 2012), soit entre six mois et deux ans au maximum. Elles se présentent sous forme de 1) classes d'accueil regroupant des élèves de différents âges et de provenances diverses dans un même groupe, 2) groupes d'accueil réunissant des élèves qui ont soit les mêmes âges ou soit les mêmes programmes de formation 3) cours intensifs de français (CIF) qui sont des heures données aux élèves qui par ailleurs ont une classe « ordinaire » de référence (dispositifs structurels, site de la DGEO).

La classe d'accueil retenue pour notre étude est gérée par deux enseignants mais en implique six autres. Elle est de niveau A et s'insère dans un dispositif plus large construit en paliers (A, B, et C) qui sont marqués par des acquisitions scolaires (disciplinaires et de socialisation) et qui poursuivent trois finalités : 1) l'apprentissage du français, 2) l'intégration sociale des élèves d'accueil dans l'établissement scolaire, 3) l'adaptation des élèves aux exigences du plan d'études cadre de l'école ordinaire. Les paliers visent une insertion progressive dans le système scolaire en fonction de la prise en charge de l'élève et de son travail. Cette insertion est accompagnée d'une entrée disciplinaire et prévoit la participation à des projets. Le processus est alimenté conjointement par des dimensions sociales et scolaires.

Le niveau A regroupe des élèves primo-arrivants du cycle 3 (élèves de 11 à 17 ans, âge déclaré) de différentes provenances, aux situations scolaires et familiales diverses. Ces derniers suivent des cours de français et de mathématiques, mais aussi de géographie, de musique, d'activités sur textiles, de sport, de dessin, de cuisine et d'informatique. Le projet proposé au moment où nous avons effectué cette recherche était celui appelé « *Et si je t'offrais des histoires... Des sacs d'histoires d'élèves de classe d'accueil pour de jeunes*

*élèves*⁴⁰ ». Nous sommes donc au carrefour d'enjeux migratoires, sociaux, culturels, cognitifs, affectifs, qui influencent la gestion du travail effectué en classe mais aussi l'investissement scolaire des élèves.

Le sac d'histoires, un projet pour construire des apprentissages en français tout en se socialisant au monde de l'écrit

Monter un projet permet de structurer le travail, créer une base commune, distribuer des rôles, et inscrire le travail entrepris dans une perspective communicative et impliquée (Perrenoud, 1999). Ce projet s'est développé à partir des Sacs d'histoires (Perregaux, 2006 et 2009) effectués en classe ordinaire - visant à faire circuler l'écrit plurilingue pour favoriser le lien famille-école. Mais notre projet se différencie par le fait de partir d'albums monolingues en français figurant dans les moyens d'enseignement officiels et de les faire traduire par des élèves (accompagnés ou non d'un traducteur). Ces derniers effectuent des jeux et des enregistrements qu'ils joignent au sac. Ils présentent le tout à des élèves plus jeunes (cycle 1 de 4-8 ans) qui vont les faire circuler dans leurs familles. Les objectifs sont 1) d'améliorer l'apprentissage du français, 1.1) par la lecture ou le contage d'histoires dans différentes langues, 1.2) par l'écoute et la compréhension d'histoires dans différentes langues, 2) de travailler des aspects de socialisation à l'écrit, au monde de l'écrit et aux différents lieux par la fréquentation de ces derniers et par différentes pratiques littéraires. Puis par le fait d'adresser ces sacs aux plus jeunes, il y a aussi des objectifs de sensibilisation des élèves du cycle 1 à la diversité langagière/linguistique et culturelle et de concourir à l'intégration des élèves allophones dans l'école.

Méthodologie

La recherche collaborative se déroule sur trois semestres impliquant trente-quatre élèves de classe d'accueil, deux enseignants et une chercheure. Les enseignants consacrent deux heures hebdomadaires au projet en début de semaine.

Des données de différentes natures composent le corpus analysé (enregistrements d'entretiens semi-directifs avec les enseignants et certains élèves, enregistre-

40 Projet soutenu par l'Office fédéral de la Culture (OFC) 2015-11-005.

s, sociaux, culturels,
en classe mais aussi

onstruire en

e commune, distri-
e communicative et
des Sacs d'histoires
faire circuler l'écrit
se différencie par le
moyens d'enseigne-
ou non d'un traduc-
joignent au sac. Ils
ont les faire circuler
ge du français, 1.1)
1.2) par l'écoute et
iller des aspects de
ar la fréquentation
fait d'adresser ces
s élèves du cycle 1
à l'intégration des

nant trente-quatre
Les enseignants
ne.
analysé (enregistre-
élèves, enregistre-

ments d'échanges entre interprètes-traducteurs, notes prises lors d'observations participantes, photos, exercices, cahier de bord tenu à deux dans lequel les enseignants consignent leurs observations, matériel divers, fiche, plan d'études). Nous identifions les choix posés et leurs justifications depuis la progression construite à postériori en regard de ce qui a été proposé en classe.

Un lieu mouvant, une variété d'activités pour la confection de livres bilingues

La composition de la classe durant ces deux ans fluctue et constitue un facteur important à considérer : de 2014 à 2015, il y a entre 8 et 12 élèves parlant albanais (Macédoine), arabe (Syrie), catalan (Espagne), massalit (Soudan), portugais (Portugal), tamoul (Sri Lanka), tigrinya (Ethiopie), kurde (Kurdistan). De 2015 à 2016, il y a entre 10 à 21 élèves parlant arabe (Syrie, Irak), dari (Afghanistan), catalan (Espagne), portugais (Portugal), somali (Somalie), tigrinya (Ethiopie). Certains élèves mobilisent certaines langues qui ne sont pas forcément celles utilisées à la maison et qui sont parfois des dialectes régionaux. D'autres élèves parlent anglais couramment (ceux de l'Orient principalement).

Même si les changements de classe s'effectuent en général en début de semestre pour éviter les changements trop brusques et assurer un noyau de base, certains élèves sont annoncés et ne viennent pas et d'autres arrivent au moment où ils sont annoncés. Les provenances changent, les raisons de la migration diffèrent (regroupement familial dans l'Union européenne, asile), les niveaux de scolarisation sont très contrastés (allant de l'alphabetisation à l'apprentissage du français). Certains élèves ont été scolarisés dans une école occidentale (en Espagne, au Portugal, en Macédoine) alors que d'autres ont suivi une école coranique (au Kenya, en Afghanistan, au Soudan, en Syrie) ou un autre modèle (au Sri Lanka). Ces systèmes scolaires supposent des socialisations avec des valeurs et des pratiques différentes. Certains élèves ont eu une scolarité « hachée » avec des langues qui ne sont pas forcément les leurs ni celles du pays dans lequel ils ont été scolarisés (en arabe dans un camp de réfugiés au Tchad). La composition des groupes aussi est à prendre en compte (fratries, genres, âge, fratrie, avec parents ou sans parents⁴¹).

Deux sacs d'histoires, treize livres bilingues, seize enregistrements audio, onze jeux sont confectionnés. En fonction des dynamiques et de ce qui se passe, trois axes de travail se marquent dans les choix posés par les enseignants.

41 Les MNA comme on les appelle (mineurs non accompagnés).

Le premier axe précise ce qui est nécessaire pour soutenir la réalisation et la réception optimale des sacs, le deuxième porte sur les sacs et leur confection et le troisième reprend des activités d'alphabétisation.

1. Un rituel pour introduire d'autres activités

Au moment d'anticiper le travail de lecture d'albums, les enseignants conduisent les élèves à la bibliothèque. Ils se rendent compte que ces derniers ne savent pas se comporter dans une bibliothèque, ni choisir un livre. Ils définissent une perspective de socialisation à la bibliothèque et à l'album ; cet axe permet d'y rattacher une multitude d'activités. Les visites deviennent l'occasion d'introduire un rituel hebdomadaire d'albums cadeaux qui suppose le choix d'albums et leur présentation et lecture ou contage dans une langue choisie par les élèves. Ils effectuent ainsi ces présentations en alternance devant les autres élèves de la classe. Ces moments sont l'occasion d'échanger sur le choix des personnages (cochon, animaux anthropomorphisés), les héros (ordinaires et autres), les événements (Noël) qui reprennent les supports mais aussi les référents socioculturels liés aux différents contextes et aux productions éditoriales variées.

2. La confection des sacs

Le sac 1 est traduit en neuf langues : huit langues sont proposées par les élèves de la classe d'accueil : l'albanais de macédoine, le massalit (Soudan), l'espagnol, le portugais, le tamoul, le tigrinya, l'arabe de Syrie, le kurde). Une autre langue se rajoute, le cambodgien, qui est proposé par une maman de la classe de 2H après avoir reçu le sac d'histoires à la maison. Dix enregistrements audios sont effectués par les élèves et par la maman. Les élèves effectuent seuls les traductions et sollicitent différents membres de la famille.

Le sac 2 est traduit en cinq langues : le somali, l'espagnol, le portugais, deux versions en tigrinya, deux en arabe, avec une tentative de traduction en amharique. Ces traductions cette fois sont accompagnées par un traducteur ou une traductrice. Les plus efficaces reprennent la compréhension globale de l'histoire (personnage, lieu, temps, trame), puis ils comparent les textes et les dessins des albums sur la double page. Ils discutent des choix langagiers : des niveaux de langues, des intraduisibles, des nuances, des valeurs, d'éléments implicites. Certains comparent les deux langues, d'autres évoquent leur expérience. D'autres se cantonnent dans un rôle d'enseignant passant à côté de la comparaison entre les langues et renforçant un rapport normé à elles.

3. Des activités d'alphabétisation

Pour les élèves qui ne savent pas lire, les enseignants construisent des activités et du matériel pour reprendre les bases de la fusion syllabique.

A partir de
ment les ob
lement et e
du projet t

L'éve des m

Dans ce
aux lang
rapports
ractions
trois lan
dans l'e
de pers
espaces
dividu
Vygots
diffère
nemen
trois l
de rep
eux-m
de res

Co

Pou
con
est
que
pri
l'év
nit
pa
en
et

alisation et la réception et le troisième

ants conduisent les savent pas se com- une perspective de cher une multitude hebdomadaire d'al- lecture ou contage sentations en alter- sion d'échanger sur s héros (ordinaires aussi les référents oriales variées.

par les élèves de la gnol, le portugais, se rajoute, le cam- s avoir reçu le sac ar les élèves et par fférents membres

rtugais, deux ver- n amharique. Ces e traductrice. Les personnage, lieu, ms sur la double les intraduisibles, les deux langues, rôle d'enseignant rapport normé à

es activités et du

A partir de ces trois axes, nous constatons que les enseignants redéfinissent constamment les objectifs pédagogiques et didactiques qu'ils destinent aux élèves (individuellement et en groupe). Ils posent sans cesse des choix pour garder le cap et la cohérence du projet tout en veillant à garder l'implication des élèves.

L'éveil aux langues pour construire des médiations

Dans ces mouvances et les dynamiques potentiellement explosives, la place laissée aux langues des élèves et à celles de l'école est capitale. Il est impératif de sortir de rapports duels et d'aborder l'enseignement dans une relation ternaire au sein d'interactions- ceci est d'autant plus important qu'à l'école primaire en Romandie, il y a trois langues enseignées et qu'il n'y a pas de consensus sur les épistémologies retenues dans l'enseignement des langues. Ces langues doivent se penser dans la circulation de personnes et d'événements en regard de processus qui se déploient dans différents espaces/temps. La notion de médiation devient alors centrale, car le rapport de l'individu à la réalité est toujours médié (Schneuwly, 2008, p. 14 reprenant les thèses de Vygotski). Dans ce projet, nous avons identifié trois lieux de médiation : 1) entre les différentes personnes, 2) dans ce qu'elles ont compris des albums et de leur fonctionnement, 3) dans les connaissances construites en français et dans d'autres langues. Ces trois lieux de médiation offrent des occasions de se ressaisir de mots, d'expériences et de représentations qui permettent aux élèves de se situer de plus en plus par rapport à eux-même, aux enseignants et autres élèves. Ce faisant, tous contribuent à la création de ressources pour l'ensemble du groupe qui pourront continuer de circuler.

Conclusion

Pour garder le cap, les choix posés par des enseignants de classe d'accueil dans la confection de sacs d'histoires se fait par la création d'un espace plurilingue. Cet espace est traversé par des activités effectuées à partir d'un support monolingue au départ que les élèves investissent pour en faire un support bilingue qu'ils doivent s'approprier. Il suppose un travail de réflexion sur les langues et leur usage rendu possible par l'éveil aux langues. La poursuite du projet n'est possible que par la reprise et la redéfinition continues des objectifs didactiques et de socialisation qui visent à assurer la participation des élèves et leurs apprentissages tout en veillant à la poursuite du projet engagé et à sa cohérence. Les objectifs renvoient aux savoirs construits en français et dans d'autres langues et également aux liens que les élèves construisent avec les

savoirs. Dans ce projet, l'éveil aux langues est d'une importance capitale dans la place laissée aux langues des élèves, à celles de l'école et à la conduite du projet. L'éveil aux langues médiatise différents rapports à différents niveaux (avec les disciplines scolaires, entre les personnes, avec les lieux et les moments de vie etc). En retour, cette approche donne de la « matérialité » aux langues, aux représentations. L'éveil aux langues devient le lieu de transformations des activités proposées par l'enseignant mais aussi celui des personnes. En étant médiation, elle permet aussi de travailler d'autres médiations qui sont primordiales pour identifier ce qui pourrait relier ces élèves au monde de l'écrit et à ce qu'ils en ont compris. Elle va ainsi nourrir leur envie de s'investir dans ce qui leur est proposé et d'assumer à leur tour leurs choix. Elle confirme la nécessité de ce qui circule, comme matière-pont (Hawkins, 1992), et renforce ainsi sa place dans le débat sur l'enseignement des langues (Candelier et Schröder-Sura, 2016). Tout ceci va bien au-delà de l'école et de l'écrit...

Références bibliographiques

- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves migrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Candelier, M., Schröder-Sura, A. (2016). Mehrsprachigkeitsdidaktik et Didactique du plurilinguisme: Structure du champ et terminologie - Quelques repères. *Synergie – Pays germanophones*, 9, 33-46. [http://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/candelier_schroder.pdf]
- Courvoisier, B. (2012). Guerre en ex-Yougoslavie et classes d'accueil. In C. Durussel, E. Raimondi, E. Corbaz et M. Schaller (Edit.) *Pages d'accueil*, Lausanne : Editions Antipodes. 107-117.
- Dispositifs structurels, site de la DGEO <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/cursus-scolaire/eleves-allophones/dispositif-structurel/>), consulté le 13 février 2018.
- Dyens, G. (2012). Les CASPOS : une histoire qui continue. In C. Durussel, E. Raimondi, E. Corbaz, M. Schaller (Édit.), *Pages d'accueil*. Lausanne : Editions Antipodes, 129-139.
- Hawkins, E. (1996). La réflexion sur le langage comme matière pont dans le programme scolaire, *Repères. Recherche en didactique du français langue maternelle*. 6, 41-56.
- Krüger, A.-B., Thamin, N., Cambrone-Lasnes, S. (2016). *Diversité linguistique et culturelle à l'école, accueil des élèves et formation des acteurs*. Paris : L'Harmattan.

dans la place
t. L'éveil aux
ciplines sco-
retour, cette
éveil aux lan-
eignant mais
illier d'autres
ces élèves au
envie de s'in-
e confirme la
force ainsi sa
-Sura, 2016).

- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.
- Perregaux, C. (2006). Les Sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraires bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos*, 1, 27-30.
- Perregaux, C. (2009). Le Sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac. *Babylonia*, 4, 73-75.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Coll. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie; 118, Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580>

ment arrivés
441-469.

didactique du
ères. *Synergie*
hones9/can-

C. Durussel,
e : Editions

/formation/
structurel/),

Durussel, E.
e : Editions

dans le pro-
lle. 6, 41-56.

ue et culturelle