

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION.....	6
2. PROBLÉMATIQUE	7
2.1. L'importance de la communication orale à l'école	7
2.2. Les enfants allophones.....	8
2.3. La présence des enfants allophones, quelques chiffres	9
2.4. Lois et recommandations.....	10
2.5. Mesures et dispositifs d'aide	10
2.6. Éléments pouvant favoriser l'accès à la langue d'enseignement pour les enfants allophones.....	11
2.6.1. Les approches plurielles	11
2.6.2. La relation avec la famille	12
2.6.3. Le climat de classe.....	12
2.6.4. L'approche interculturelle	13
2.7. Orientation de notre recherche	13
3. CADRE CONCEPTUEL	14
3.1. Les deux premières années du cycle 1.....	14
3.1.1. Lois et directives.....	14
3.1.2. Mission de la première partie du cycle 1	15
3.1.3. Les spécificités de la première partie du cycle 1	15
3.2. L'acquisition d'une langue	18
3.2.1. Langue première	18
3.2.2. Langue seconde	19
3.3. La communication de l'enseignant.....	23
3.3.1. La communication verbale	24
3.3.2. La communication non-verbale.....	26
4. QUESTION DE RECHERCHE.....	30
5. MÉTHODOLOGIE	32
5.1. L'observation.....	32
5.2. L'entretien	33
5.3. L'échantillon.....	33
5.4. Grille d'observation.....	34
5.5. Guide de l'entretien	35

6. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	35
6.1. La communication verbale de l'enseignant	35
6.1.1. Quantités et formes sociales des interactions	35
6.1.2. Le questionnement.....	38
6.1.3. Les consignes.....	40
6.1.4. La correction des erreurs	42
6.2. La communication non-verbale de l'enseignant.....	43
6.2.1. La communication non-verbale vocale	43
6.2.2. La communication non-verbale non-vocale	45
6.3. L'organisation de l'enseignement	49
6.3.1. Multiplication des activités.....	49
6.3.2. Apprentissage entre pairs	50
6.3.3. Les histoires.....	52
6.3.4. Les rituels	53
6.3.5. Relation avec la famille	53
7. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	54
7.1. Vérification des hypothèses.....	56
8. CONCLUSION	58
8.1. Distance critique	59
8.2. Propositions de pratiques enseignantes	60
8.3. Prolongements et perspectives.....	61
9. REPERTOIRE DES TABLEAUX ET SCHEMAS	63
10. BIBLIOGRAPHIE	67
11. ATTESTATION D'AUTHENTICITE	73
12. LISTE DES ANNEXES.....	74
13. ANNEXE I : QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS	75
14. ANNEXE II : GRILLE D'OBSERVATION	76
15. ANNEXE III : GUIDE DE L'ENTRETIEN.....	81

1. INTRODUCTION

Le langage oral a un rôle central à l'école. Il contribue à la construction des savoirs et est un facteur essentiel d'intégration sociale. De plus, le langage oral revêt une importance particulière dans les premières années d'école du fait que la plupart des enfants ne savent encore ni lire ni écrire. Parler devient alors le mode principal de communication. Durant notre formation à la HEP-Vs, nous avons été étonnée par le nombre important d'enfants issus de l'immigration qui commencent leur apprentissage du français.

En ne maîtrisant pas la langue d'enseignement, les enfants peuvent se retrouver dans des situations délicates. Par exemple, il est difficile d'entrer dans une activité si la consigne n'a pas été saisie. Répondre à une question de l'enseignant est également délicat si l'enfant n'a pas un certain vocabulaire. Toutes les interactions deviennent problématiques. Comme nous nous destinons à enseigner dans les degrés élémentaires, nous avons effectué la plupart de nos stages en première et deuxième HarmoS. Lors de ces expériences sur le terrain, nous avons été confrontée à plusieurs reprises à ce genre de situation. Face aux élèves qui ne comprenaient pas ce que nous leur disions, nous nous sommes sentie démunie. Incapable d'interagir efficacement avec ces enfants, nous nous sommes questionnée sur les pratiques de communication des enseignants.

Notre travail portera donc sur les pratiques enseignantes qui favorisent l'acquisition d'une langue seconde. Nous aimerions relever les stratégies communicatives qui permettent aux enfants ne maîtrisant pas la langue d'enseignement de profiter autant que leurs camarades des situations d'apprentissage. Cette recherche nous permettra ainsi d'approfondir nos connaissances sur les pratiques à privilégier et celles à éviter dans le processus d'intégration des enfants allophones en classe. En identifiant les stratégies communicatives favorables et bénéfiques, nous pourrions réinvestir et mobiliser ces pratiques en tant qu'enseignante afin d'offrir les mêmes chances de réussite à chaque enfant.

Nous avons par conséquent entrepris l'observation d'une classe de première et deuxième HarmoS qui comportait 9 élèves allophones sur 23 durant une journée et demie. L'observation permet d'identifier directement des comportements et des actions. Par ailleurs, l'entretien, qui a suivi avec l'enseignante, a permis de mieux saisir ses pensées et ses intentions.

En ce qui concerne la construction de notre travail, dans la première partie, nous allons cerner la problématique de notre étude en développant des aspects liés aux premières années d'école notamment l'importance de la communication orale. Ensuite, nous présenterons quelques éléments en lien avec l'immigration. Enfin, nous prendrons connaissance des lois et des recommandations en vigueur dans notre canton en ce qui concerne l'intégration scolaire des enfants de migrants ainsi que quelques éléments pédagogiques qui favorisent l'entrée des enfants allophones dans la langue d'enseignement.

Notre cadre conceptuel se compose de trois parties principales dans lesquelles nous exposerons les concepts centraux de notre recherche. Nous allons d'abord présenter le degré de scolarité qui nous intéresse en précisant les lois qui s'y rapportent, les missions des premières années d'école ainsi que certaines de ses spécificités telles que les jeux libres, les rituels etc. Ensuite, nous développerons les aspects liés à l'apprentissage d'une langue en présentant le processus d'acquisition de la langue première et de la langue seconde. Pour terminer cette partie, nous présenterons le concept de communication de l'enseignant, en développant chaque dimension de la communication verbale et non-verbale.

Lorsque notre cadre théorique sera posé, nous précisons notre question de recherche et émettrons des hypothèses. Puis, nous exposerons les méthodes adoptées pour recueillir les données, nous présenterons l'échantillon retenu ainsi que la grille d'observation et le guide d'entretien.

Après avoir analysé et interprété les données recueillies, nous présenterons une synthèse des résultats dans l'optique de répondre à notre question de recherche en vérifiant nos hypothèses.

Nous concluons notre travail en mettant en lumière les limites et les forces de notre étude et en relevant les pratiques bénéfiques de l'intégration scolaire des enfants allophones. Enfin, nous énoncerons des prolongements éventuels à notre recherche.

2. PROBLÉMATIQUE

L'entrée à l'école est un moment important de la vie d'un enfant. Selon Meirieu (2008), les premières années jouent un rôle fondamental, elles doivent assurer la transition du milieu familial au milieu scolaire. En commençant l'école, l'enfant entre dans un environnement qui lui est inconnu et doit s'y intégrer. Les enjeux des deux premières années d'école fixés par le nouveau Plan d'études romand (PER) pour permettre la construction de son identité ainsi que le développement des connaissances sont la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs. La mission des enseignants est d'aider chaque enfant à grandir, à devenir autonome, à vivre en groupe et à développer des compétences ainsi que des attitudes favorables aux apprentissages fondamentaux (Leyat, Germanier, Dayer & Delévaux, 2008).

La pédagogie mise en place durant les premières années d'école est adaptée à l'âge et au développement des enfants. Bautier (2006) relève que l'enfant entre quatre et six ans a besoin d'éléments concrets. Il est essentiel de lui parler de concepts qui lui sont proches et ainsi de scolariser des objets du quotidien. Les situations d'apprentissage collectives sont également essentielles. C'est ainsi que les méthodes d'enseignement adoptées durant les deux premières années d'école se distinguent de celles mises en place dans les autres degrés.

Nous souhaitons préciser que l'appellation *école infantine* n'est plus actuelle. Selon l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), le degré primaire comprend deux cycles et dure huit ans. Le cycle 1 regroupe les quatre premières années d'école : 1H, 2H, 3H et 4H. Notre travail s'intéresse à la première partie du cycle 1.

2.1. L'importance de la communication orale à l'école

Comme évoqué précédemment, la communication orale est omniprésente dans les classes. Par ailleurs, la langue d'enseignement a un statut particulier à l'école. Elle représente un objet d'apprentissage et est l'outil qui permet de transmettre les savoirs.

Les écrits de Bruner (1983) et de Vygotski (2009) placent le langage au cœur des apprentissages, il permet d'acquérir des connaissances et de structurer la pensée. Les enseignants sont encouragés à faire verbaliser le raisonnement de l'enfant, à faire expliquer ses stratégies et à mettre en mots ses actions et ses opérations mentales. Par la discussion,

l'enfant prend conscience de ce qu'il a compris. Meirieu (2008) affirme que le fait de « savoir qu'on sait, c'est bien plus que savoir » (p.11). Les enfants ont parfois de la peine à distinguer la tâche de l'objectif. En verbalisant leurs actes et ce qu'ils ont appris, ils articulent ce qui est propre à l'action et ce qui relève du raisonnement. Dans ce processus, l'enseignant joue un rôle fondamental. Il gère les échanges ainsi que leur évolution et développe la pensée des élèves en les amenant à dépasser leurs aptitudes. Les questions de l'enseignant, ses pratiques langagières, ses reformulations sont donc des outils qui permettent de construire la compréhension des élèves (Chabanne & Bucheton, 2002). De plus, l'importance de la communication orale se trouve tant sur le plan social qu'intellectuel et affectif. Les enfants apprennent à se connaître et créent des liens au travers des différentes interactions. Ainsi, le langage est également considéré comme un outil de socialisation. Le rôle important de la communication orale dans les premières années d'école suscite en nous une interrogation : qu'en est-il des enfants qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement ?

2.2. Les enfants allophones

Les recherches effectuées par Florin (1995) soulignent les grandes différences qui existent entre les enfants concernant leurs capacités de communication lors de leur entrée à l'école. Cette hétérogénéité est accentuée par la présence d'enfants ne maîtrisant pas la langue d'enseignement. Dans le système scolaire suisse, la présence d'élèves allophones est devenue courante au cours de ces dernières décennies. Afin de garantir leur intégration au sein de la société, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 1991) écrit qu' « il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination » (p.1).

Les différences entre les enfants ne se situent pas seulement au niveau du langage. Comme le relève Cède (2006), les enfants débutent l'école avec un bagage très différent selon leur éducation et leur appartenance sociale. Les pratiques éducatives parentales influencent l'insertion de l'enfant dans le monde scolaire. L'étude de Cuisinier (1996) met en lien le style éducatif et l'origine sociale. En observant plusieurs mères avec leur enfant effectuant divers tâches, Cuisinier (1996) découvre que les mères de milieux populaires se concentrent sur le résultat. Elles ont tendance à contrôler, à diriger l'enfant et à faire à sa place, contrairement aux mères de niveau social élevé qui sont centrées sur la compréhension. Elles interrogent leur enfant pour qu'il anticipe et comprenne ses erreurs et le poussent à verbaliser ses actes. Ce type d'interaction permet à l'enfant de contrôler son action et lui permet d'aborder et de construire des outils cognitifs qu'il pourra réinvestir étant seul. Les classes sont donc composées d'enfants allophones ayant un bagage métacognitif ainsi que d'enfants allophones n'ayant pas encore acquis ces outils de pensée.

Avant de poursuivre, il nous semble important de clarifier le terme *allophone*. Perregaux (1994) définit une personne allophone comme étant « une personne qui connaît une ou plusieurs autre(s) langue(s) que celle(s) du milieu dans lequel elle se trouve » (p.157). Dans Le Petit Larousse (2003), nous trouvons la définition suivante : « Se dit d'une personne dont la langue première n'est pas celle de la communauté dans laquelle elle se trouve » (p.55). Les élèves allophones n'ont pas tous la même maîtrise de la langue d'enseignement. Certains sont presque bilingues et d'autres découvrent la langue du milieu dans lequel ils vivent à leur entrée à l'école.

2.3. La présence des enfants allophones, quelques chiffres

La Suisse fait partie des pays européens ayant un taux de population étrangère des plus élevés. Selon l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2011), depuis les années 80, ce taux est en constante augmentation. L'accueil des familles étrangères dans notre pays entraîne l'intégration d'élèves primo-arrivants dans nos classes. Afin de mieux comprendre ce phénomène, quelques éléments historiques nous semblent nécessaires. La première vague d'immigration a eu lieu avant la première guerre mondiale. En 1910, environ 15% de la population suisse était d'origine étrangère (OFS, 2011). Il s'agit principalement de personnes venant de pays voisins notamment d'Italie et d'Allemagne. L'avancée industrielle incita des étudiants, des artisans et des travailleurs à venir s'installer en Suisse. La première et la seconde guerre mondiale diminuèrent le nombre de migrants, en 1940, seulement 5,2% de la population était d'origine étrangère. L'essor économique d'après-guerre et les changements politiques face aux travailleurs étrangers encouragèrent l'immigration. Mise à part la crise pétrolière des années 70 qui a engendré un retour de certains travailleurs dans leur pays d'origine, la proportion de migrants n'a cessé d'augmenter jusqu'à ce jour (D'amato, 2008). Jusque dans les années 60, la politique menée envers les étrangers reposait sur le principe de rotation. Ce principe consistait à engager de la main d'œuvre étrangère pour quelques années. Les travailleurs retournaient ensuite dans leur pays d'origine. A cette époque, l'immigration était perçue comme un phénomène temporaire. Ce n'est que lorsque cette idée fut abandonnée que les premiers regroupements familiaux eurent lieu et que les pays européens se préoccupèrent de l'éducation des enfants étrangers (Stenier-Khamsi, 1995).

Ce tableau de l'OFS schématise le pourcentage de la population étrangère résiliant en Suisse depuis 1900. Nous constatons qu'aujourd'hui, cette proportion est plus importante que jamais.

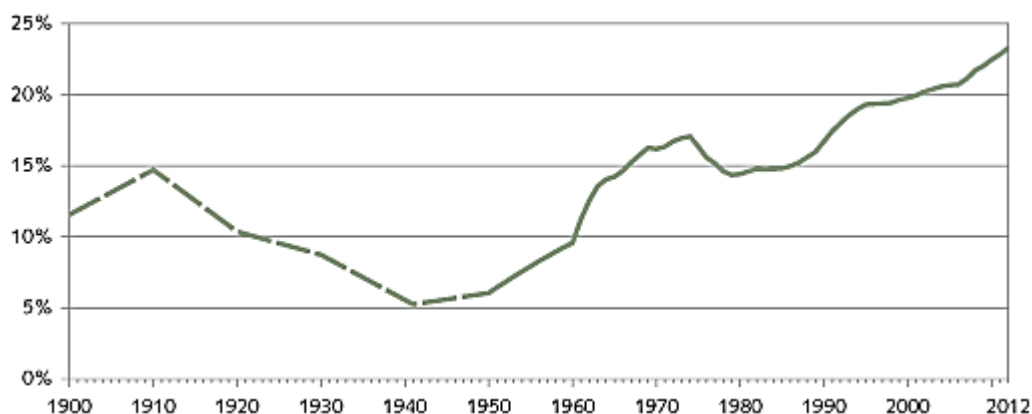


Figure 1 : Part de la population résidante permanente étrangère en Suisse (OFS, 2011)

Les derniers recensements de l'OFS nous informent qu'en 2012, la proportion d'étrangers s'élève à 23,3% (OFS, 2011). La grande majorité de la population étrangère provient des pays européens. Les plus représentés sont l'Italie, l'Allemagne et le Portugal. Aujourd'hui, de plus en plus de personnes viennent de pays lointains, impliquant parfois des divergences culturelles, des coutumes et des valeurs différentes. Dans ce cas, l'intégration sociale est souvent plus complexe (Kaval, 1995).

Selon l'Office fédéral des migrations (ODM), en août 2013, en Valais, 71'114 personnes sur 323'245 étaient d'origine étrangère soit 22% de la population résidante permanente (ODM, 2013). Ce phénomène a une influence sur la composition des classes. En effet, l'arrivée de familles étrangères en Valais entraîne la scolarisation d'enfants issus de l'immigration. En 2011, dans la région lémanique qui regroupe les cantons de Genève, Vaud et Valais, 33,4% des enfants à l'école obligatoire sont de langue première étrangère (OFS, 2013). La diversité des langues, des cultures, des nationalités accentue l'hétérogénéité des classes.

2.4. Lois et recommandations

Face à cette situation, l'assemblée fédérale de la Confédération suisse a publié la Loi fédérale sur les étrangers (LEtr). L'article 4 souligne que les efforts doivent être fournis par les autochtones et les personnes immigrées. Le respect et la tolérance sont des éléments indispensables. Cet article met un accent particulier sur la nécessité pour les étrangers d'apprendre la langue du milieu afin de favoriser leur intégration dans la société (*Intégration*, 2005). L'article 53 encourage l'établissement de conditions favorables à l'égalité des chances entre étrangers et Suisses ainsi qu'à la participation des étrangers à la vie publique (*Encouragement*, 2005).

Nous constatons que les lois ont évolué et se sont adaptées à l'évolution démographique de notre pays. Les recommandations de la CDIP découlent également de ce phénomène. Les cantons doivent faciliter l'entrée des élèves d'origine étrangère dans les classes et organiser des cours d'appui ainsi que des cours de langue gratuits. La CDIP encourage la promotion de la langue d'origine des élèves et demande aux cantons d'adapter l'évaluation des élèves allophones afin « d'éviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des classes d'enseignement spécialisé ou doivent redoubler une année scolaire seulement en raison de carences dans la langue d'enseignement » (CDIP, 1991, p.1).

L'intégration des enfants nouvellement arrivés exige des enseignants un réajustement de leurs pratiques éducatives afin de répondre aux besoins particuliers de ces élèves. A ce sujet la CDIP (1991) recommande que la formation des enseignants les prépare à enseigner dans des classes multiculturelles et les sensibilise à une éducation interculturelle. Il est également indispensable de collaborer avec les parents, de les informer et de les intégrer dans les activités scolaires.

2.5. Mesures et dispositifs d'aide

Plusieurs dispositifs d'aide sont mis en place pour soutenir les enfants allophones dans l'acquisition de la langue d'enseignement, les classes d'accueil en sont un exemple. Ce dispositif existe seulement dans certains cantons. Il s'agit de scolariser dans un premier temps les élèves nouvellement arrivés dans des classes particulières. En Valais, les élèves d'immigrants sont intégrés dans les classes ordinaires dès leur arrivée et reçoivent le soutien d'enseignants itinérants. Un conseiller pédagogique détermine la quantité de cours de français que recevra chaque enfant par semaine selon leurs besoins (CDIP, 2013).

Les cantons adhérant au concordat HarmoS proposent des cours de Langue et de culture d'origine (LCO). Les enfants issus de la migration peuvent suivre un enseignement dans leur langue première, ce qui leur permet de s'intégrer tout en préservant leur langue et leur culture d'origine.

Dans la même optique, une nouvelle façon d'approcher les langues dans les écoles est encouragée. La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a publié en 2003 des nouveaux moyens d'enseignement qui ont pour objectif de développer une attitude d'ouverture chez les enfants face à la diversité culturelle et linguistique. Ce moyen d'enseignement est connu sous le nom d'EOLE : Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole. A travers les diverses activités, les enfants sont encouragés à observer, à comparer et à établir des liens entre les langues en prenant appui sur leurs connaissances. Toutes les langues peuvent être abordées, dont celles des enfants allophones, ce qui leur donne l'occasion de se sentir reconnus. Les enfants primo-arrivants ne sont plus considérés comme n'ayant aucune connaissance linguistique. Au contraire, EOLE s'appuie sur les savoirs existants afin d'en construire de nouveaux (Perregaux, 2002). Les langues parlées par les enfants de migrants ne sont plus considérées comme un obstacle mais « comme une ressource autour de laquelle les nouvelles acquisitions peuvent s'articuler et comme une dimension importante de la diversité linguistique et culturelle de tout groupe social » (Nicolet, 2002, p.17).

2.6. Eléments pouvant favoriser l'accès à la langue d'enseignement pour les enfants allophones

En plus des cours LCO et des moyens d'enseignement EOLE, certains éléments peuvent aider les enfants allophones à entrer dans la langue d'enseignement. C'est le cas, par exemple, de l'approche interculturelle encouragée dans nos écoles.

2.6.1. Les approches plurielles

Les approches plurielles définissent les démarches pédagogiques qui impliquent plusieurs langues et plusieurs cultures dans une activité. Une approche plurielle ne s'intéresse pas à une seule langue ou une seule culture à la fois (Candelier, 2008). Les approches plurielles prennent en compte le fait que les langues interagissent entre elles et que, comme le souligne le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) l'enfant « ne classe pas les langues et les cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues » (CECRL, 2001, p.11).

Quatre approches didactiques sont considérées comme des approches plurielles : la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues apparentées, l'approche interculturelle et l'éveil aux langues.

Les approches plurielles permettent d'atteindre les objectifs fixés par le PER. En effet, une des visées prioritaires du domaine Langues du PER est de « développer des compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues » (CIIP, 2012). Les activités issues d'une approche plurielle permettent à l'apprenant de travailler plusieurs langues en même

temps ce qui encourage l'élève à utiliser ses connaissances dans une langue pour en acquérir d'autres et favorise la construction d'un répertoire langagier plurilingue (Candelier, 2008). Un autre objectif du PER est de développer une attitude positive envers les différentes langues. Les approches plurielles permettent d'éveiller l'intérêt et la curiosité des apprenants face aux langues. Elles favorisent le développement d'une certaine ouverture envers la diversité culturelle et linguistique.

De ces approches plurielles découle l'idée que la langue d'origine de l'enfant et la langue d'enseignement ne doivent pas être en compétition mais qu'il faut les considérer comme complémentaires. L'attitude de l'apprenant et de son entourage face à la nouvelle langue joue un rôle important. Si l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est perçu comme une contrainte ou que la nouvelle langue est considérée comme inférieure, le risque que l'enfant refuse de parler est grand (Klein, 1989). L'école doit alors véhiculer l'idée qu'il n'existe pas de hiérarchie entre les langues et les cultures.

Afin que le message transmis en classe et celui reçu à la maison ne soient pas en contradiction, il est essentiel de mettre en place un partenariat efficace avec les parents des enfants issus de l'immigration.

2.6.2. La relation avec la famille

Berthelier (2006) affirme que la plupart des familles immigrées considèrent l'école comme une chance d'intégration pour l'enfant. Si les parents ne parlent pas la langue du pays, bien souvent, ils se sentent démunis et n'estiment pas être en mesure d'apporter une quelconque aide à leur enfant. Dans de nombreux cas, cette passivité est perçue par l'enseignant comme étant une forme de démission de la part des parents. Afin d'éviter ce genre de malentendu, il est essentiel d'établir une relation entre la famille et l'école qui permet de créer des conditions favorables à la réussite scolaire de l'enfant. Le Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS, 2013) a transmis à toutes les commissions scolaires, aux directeurs des écoles, aux enseignants titulaires et de soutien un document précisant le cadre pédagogique et organisationnel de la scolarisation des élèves allophones en Valais. Ce document stipule que la présence d'un traducteur est souhaitée lors du premier contact avec les familles et pendant les réunions durant lesquelles des informations importantes sont transmises.

La construction d'un partenariat efficace entre la famille et l'école est une condition essentielle pour que l'enfant puisse s'investir pleinement dans la construction de son savoir. D'autres éléments peuvent accompagner l'enfant allophone comme par exemple, un climat de classe chaleureux et respectueux qui est un environnement propice à l'apprentissage d'une langue seconde (Armand, 2009).

2.6.3. Le climat de classe

Selon Charles (1997), le climat de classe découle des attitudes des individus, de leurs relations, de leurs sentiments et de leurs valeurs. La motivation des élèves, le respect et la confiance mutuels ainsi que la cohésion du groupe seront favorisés par un climat de classe positif. Pour que l'enfant soit actif, Roncin (1995) affirme qu'il doit être à son aise. Ce qui signifie « se sentir à la fois en sécurité, autonome et concerné par les activités qui se développent dans l'ensemble-classe » (p.17). Dans un climat de confiance et d'ouverture, l'enfant osera prendre des risques et s'autorisera à faire des erreurs. Comme l'affirme

Bruner (1983), la participation active aux conversations est essentielle dans l'acquisition du langage. Il est alors nécessaire que l'enfant ose prendre la parole.

Afin d'instaurer un climat d'ouverture et de respect, l'approche interculturelle est intéressante.

2.6.4. L'approche interculturelle

Face à la diversité culturelle présente dans les classes, l'approche interculturelle revêt une importance particulière. Selon Berthelie (2006), l'interculturalité est un dialogue dynamique des cultures. L'important est de construire des relations entre les cultures et de les articuler. Il est essentiel d'accepter les différences et les ressemblances afin de considérer toutes les cultures équitablement. Un des enjeux de cette approche est l'intégration des enfants de cultures différentes au sein de la classe (Abdallah-Pretceille, 2011).

Berthelie (2006) souligne que l'approche interculturelle n'est pas une matière scolaire supplémentaire. Il s'agit d'adopter une nouvelle vision et de traiter le programme en faisant apparaître les apports des différentes cultures. Ainsi, chaque branche scolaire peut revêtir une dimension interculturelle.

Afin de garantir l'efficacité de l'éducation interculturelle, l'enseignant se doit d'instaurer un environnement qui permette aux élèves de développer l'estime de soi et le sentiment de sécurité (Kaya, 2009). Les apprentissages devraient être centrés sur le développement des compétences sociales et émotionnelles telles que le respect, l'empathie, la connaissance de soi et la capacité à résoudre des conflits. En ce qui concerne les enfants allophones, l'enseignant doit penser à les aider à se forger une image positive d'eux-mêmes. Kaya (2009) ajoute qu'une éducation interculturelle permet aux enfants « d'apprendre à respecter les convictions de chacun et de remettre en question les préjugés et stéréotypes » (p.62). La tolérance et une attitude d'ouverture sont alors essentielles.

2.7. Orientation de notre recherche

Ces éléments nous donnent quelques indices sur la manière de concevoir l'apprentissage de la langue d'enseignement pour les enfants allophones. Cependant, durant nos stages effectués dans le cadre de notre formation à la HEP-Vs, nous ne savions pas comment interagir avec ces enfants. L'objectif de notre travail est d'observer la communication de l'enseignant avec les enfants allophones et non-allophones afin d'identifier les pratiques de communication favorisant l'intégration scolaire des enfants allophones. Nous souhaitons découvrir ce que les enseignants mettent en place pour permettre à ces enfants de participer activement à la vie scolaire et ainsi de profiter autant que leurs camarades des situations d'apprentissage.

Comme nous nous destinons à enseigner dans les degrés élémentaires, nous effectuerons notre recherche dans une école publique du Valais romand en première et deuxième HarmoS. Nous avons choisi d'observer la classe durant une journée et demie puis de nous entretenir avec l'enseignant.

Le domaine dans lequel s'inscrit notre travail est les sciences sociales et plus particulièrement les sciences de l'éducation. Comme nous nous intéressons aux pratiques de l'enseignant, l'angle disciplinaire de notre recherche est celui de la pédagogie. Cet angle nous permettra

d'étudier les pratiques communicatives et éducatives ainsi que les interventions de l'enseignant. Notre étude est donc centrée sur les aspects pédagogiques de l'intégration. Notre recherche ne traitera par conséquent pas des aspects psychologiques et sociologiques de l'intégration.

Notre travail contribuera à l'élaboration ainsi qu'au développement de stratégies d'intervention pour les enseignants. En identifiant celles qui sont favorables à l'intégration des enfants de langue étrangère, nous pourrions réinvestir et mobiliser ces stratégies en tant qu'enseignante afin d'offrir les mêmes chances de réussite à chaque enfant. De plus, ce travail ne s'arrête pas à aider seulement les enfants allophones. Les pratiques enseignantes mises en lumière peuvent être exploitées et adaptées pour tous les élèves puisque le langage scolaire est un langage nouveau pour tous les enfants.

3. CADRE CONCEPTUEL

3.1. Les deux premières années du cycle 1

3.1.1. Lois et directives

Avec l'entrée en vigueur d'HarmoS, l'école valaisanne subit d'importantes réformes depuis quelques années. Les cantons ayant adhéré à cet accord se sont engagés à opérer des changements dans leur fonctionnement afin d'harmoniser les structures scolaires et les objectifs d'enseignement. Des modifications importantes concernent l'entrée à l'école. Le caractère facultatif des deux premières années est abandonné. Dorénavant, les enfants commencent leur scolarité à quatre ans sachant que le jour de référence est fixé au 31 juillet. Cela signifie que les enfants doivent avoir fêté leur quatrième anniversaire avant cette date afin de pouvoir entrer en classe au mois d'août. L'âge des enfants lors de leur premier jour d'école peut donc varier de quasiment une année.

Aucun modèle d'organisation du cycle élémentaire n'est imposé par le concordat HarmoS. Les cantons décident de l'aménagement des deux premières années d'école. En Valais, selon l'article 33 de la Loi sur l'enseignement primaire (*Organisation*, 2012), les enfants effectuant leur première année scolaire suivent l'école à mi-temps jusqu'à Noël. Durant le deuxième semestre, ils fréquentent l'école toute la journée. Ainsi, l'entrée dans le système scolaire se fait progressivement.

Une autre particularité de la première partie du cycle 1 est présentée dans l'article 34 du projet de Loi sur l'enseignement primaire : « Les élèves des deux premières années du cycle 1 se retrouvent dans la même classe avec le même titulaire » (*Classes à degrés multiples*, 2012, p.8). Dans la même classe se trouvent donc des élèves de première et de deuxième HarmoS. Les avantages de cette structure sont multiples. Les classes multi-degrés permettent aux élèves d'accroître leur autonomie, de développer leur capacité à analyser leurs propres compétences et d'acquérir un comportement face au travail propice à leur réussite scolaire (Greff & Kokyn, 1999).

3.1.2. Mission de la première partie du cycle 1

L'article 5 du concordat HarmoS de juin 2007 stipule qu'

Au cours de ses premières années de scolarité (enseignement préscolaire et primaire), l'enfant progresse sur la voie de la socialisation et se familiarise avec le travail scolaire, complétant et consolidant en particulier les apprentissages langagiers fondamentaux. Le temps nécessaire à l'enfant pour franchir cette première étape de la scolarité dépend de son développement intellectuel et de sa maturité affective; le cas échéant, l'enfant bénéficie de mesures de soutien spécifiques (*Scolarisation*, p.3, 2007).

Nous remarquons à travers cet article que l'accent est mis sur l'accompagnement de l'enfant lors du processus de scolarisation. L'école laisse le temps nécessaire à chaque enfant pour atteindre les objectifs fixés. La durée de l'enseignement et le soutien apporté varient en fonction des besoins de chacun. Le cycle 1 doit prendre en compte les exigences posées par le développement moteur, affectif et psychologique de l'enfant afin de mettre en place des conditions, des moyens et un cadre qui permettent l'entrée de chaque enfant dans le monde scolaire.

Comme évoqué dans notre problématique, les enjeux de ces deux premières années d'école sont la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs. Le PER définit la socialisation de la façon suivante : « Apprendre à vivre et interagir avec des pairs, apprendre à accepter une autorité tierce, apprendre à accepter et à suivre des règles de vie » (CIIP, 2012, p.24). La construction des connaissances est définie comme étant le développement d'un rapport spécifique au savoir. Ainsi, l'enfant établit des compétences et des connaissances propres à chaque domaine présent dans le plan d'études, qui lui seront nécessaires pour sa formation. Le dernier aspect est celui de la mise en place d'outils cognitifs. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à apprendre, de « s'approprier les règles permettant d'entrer dans le savoir scolaire et d'acquérir peu à peu les normes propres au travail intellectuel indispensables à la réussite de tout apprentissage » (CIIP, 2012, p.24).

Ces deux années ont pour mission d'accompagner l'enfant vers la deuxième partie du cycle 1 et de le préparer à des pratiques plus scolaires et des apprentissages plus systématiques.

3.1.3. Les spécificités de la première partie du cycle 1

Comme nous l'avons vu auparavant, la première partie du cycle 1 se distingue des autres années scolaires. Dans ce point, nous développerons quelques particularités telles que les jeux libres, les rituels et l'organisation du travail. Cependant, nous aimerions tout d'abord mettre en évidence une spécificité présente dans tous les degrés de la scolarité mais qu'il nous semble important de relever.

L'individualisation

Lors de son entrée à l'école, chaque enfant est unique. Sa personnalité, la culture qu'il porte en lui, les valeurs, les habitudes transmises par sa famille, son éducation, les savoirs qu'il possède et ses désirs le différencient de tous les autres enfants. L'hétérogénéité d'une classe est une réalité. De plus, en Valais, les classes multi-degrés, l'intégration des enfants allophones et les enfants en situation de handicap accentuent cette hétérogénéité. Cette

dernière représente un réel défi pour les enseignants. Afin d'adapter les situations d'apprentissage et de rendre les savoirs accessibles à tous les élèves, la pédagogie différenciée est un concept important dans l'enseignement. Selon Meirieu (1985), chaque élève a des capacités différentes et s'approprie le savoir d'une manière singulière. Dans ce sens, l'enseignant doit proposer un matériel différent et des situations d'apprentissage diversifiées afin que chaque enfant puisse progresser et se développer. En variant les exemples, la composition des groupes d'élèves, en adaptant le degré de guidage et le temps accordé pour le travail, la pédagogie différenciée essaye de prendre en compte l'hétérogénéité d'une classe.

La structure de l'école proposée par le concordat HarmoS encourage une différenciation pédagogique et une individualisation du parcours de l'élève. En effet, les enfants ont quatre ans pour atteindre les objectifs fixés par le plan d'études. Ils parcourent le cycle 1 de façon plus souple qu'auparavant. L'enseignant doit observer la progression de chaque élève afin d'identifier leurs compétences et leurs difficultés, de leur apporter un soutien approprié et de répondre à leurs besoins.

Les jeux libres

Dans les deux premières années d'école, une place particulière est accordée aux activités libres. Ce moment favorise l'entrée de l'enfant dans le milieu scolaire et permet de donner du temps à chacun d'eux pour devenir élève. Les travaux de Vygotski démontrent que le jeu favorise le développement cognitif, affectif et social de l'enfant (Bodrova & Leong, 2011). Le jeu libre est considéré comme un vecteur et un outil pédagogique qui permet aux élèves d'acquérir un certain nombre d'apprentissages et favorise son intégration dans le monde scolaire. Les activités libres sont l'occasion pour l'enfant de « développer son langage intérieur, de réinvestir, de faire évoluer ou de créer de nouveaux savoirs et d'exercer ses compétences langagières et sociales » (Clerc & Truffer Moreau, 2010, p.35).

La liberté que permet le jeu respecte les besoins de l'enfant, de ses goûts et de son rythme d'apprentissage. La construction des savoirs se fait à partir des connaissances antérieures de l'élève et de son potentiel. En observant consciencieusement les enfants lorsqu'ils jouent, l'enseignant peut apporter des remédiations pertinentes et adaptées à chaque enfant. L'enseignement est plus individualisé. Idéalement, les interventions de l'adulte devraient être imperceptibles par les enfants. Par cette non-directivité des situations d'apprentissage, les élèves ne disposent pas de modèle et aucun cheminement structuré ne leur est imposé. L'enfant développe ainsi ses propres stratégies, il apprend à être autonome et apprivoise le monde à son rythme et à sa façon (De Grandmont, 1999).

A travers le jeu, l'enfant crée une situation imaginaire qui engendre la formation de rôles particuliers. L'enfant s'impose lui-même des règles et des contraintes, il doit se comporter et agir selon le rôle qu'il a adopté, c'est le début de l'autodiscipline. En reproduisant des comportements observés et en imitant des adultes, l'enfant démontre de meilleures habiletés cognitives, notamment en ce qui concerne la capacité de concentration, d'autorégulation et de mémorisation (Bodrova & Leong, 2011). Par ailleurs, le jeu établit une zone proximale de développement. Ce concept, développé par Vygotski (2009), définit l'écart entre le niveau de développement actuel de l'enfant, c'est-à-dire ce qu'il est capable d'effectuer seul et le niveau de développement potentiel, qui définit ce que l'enfant peut atteindre avec l'aide d'un adulte. Le rôle de ce dernier est donc de guider l'enfant afin qu'il puisse réaliser de plus en plus d'activités de manière autonome.

Bruner (1983) relève que le jeu minimise les conséquences des actes, ce qui permet à l'enfant d'oser certaines actions qui ne seraient pas tentées dans un autre contexte. Le jeu se perfectionne par la répétition de certains actes. Ainsi, l'enfant exploite des routines élémentaires, les regroupe ou les modifie afin de satisfaire des tâches de plus en plus complexes. Par ailleurs, l'intention de l'enfant est essentielle. C'est à partir de celle-ci que l'enfant met en place un projet, qu'il anticipe ses actions, qu'il analyse ses actes et évalue leur pertinence et leur efficacité. Selon Bruner (1983), le savoir ne se développe efficacement que lorsque l'enfant poursuit un but qui fait sens pour lui, ce qui est le cas dans le jeu.

Une organisation particulière de ce moment est proposée dans les classes valaisannes. Les enseignants sont encouragés à débiter les matinées par des activités libres durant lesquelles les enfants jouent spontanément. Ensuite, l'enseignant organise une discussion autour d'une production d'enfants créée durant le temps de jeu. Cet échange permet d'introduire les concepts qui seront travaillés durant des séances spécifiques. A cet instant, le programme naturel de l'enfant et celui de l'adulte se rencontrent. En effet, l'enseignant part des connaissances intuitives de l'enfant qui se sont manifestées par le jeu spontané et les amène à réfléchir et à se questionner. Au début de la discussion, les enfants qui n'ont pas construit l'objet en question s'expriment. Ils font des hypothèses sur ce que l'objet représente et sa fonction. Ensuite, la parole est donnée aux enfants qui ont construit l'objet pour le présenter. Enfin, l'enseignant pose différentes questions aux enfants. C'est ainsi que la manière de manier les concepts de l'enfant et de l'adulte se rencontrent, que les savoirs proches de l'enfant et les savoirs scolaires sont mis en relation et que le monde physique et abstrait se rejoignent (Truffer Moreau, 2011).

Il nous semble important de préciser que les travaux de Piaget ont montré que le jeu et le langage sont la manifestation de la même capacité liée à la fonction symbolique. De ce fait, le jeu de faire semblant et le langage apparaissent et se développent simultanément (Marinova, 2009). Entre deux et sept ans, l'enfant se trouve dans le stade pré-opératoire (Piaget, 1975, cité par Vanthier, 2009). Durant cette période, l'enfant est capable « de penser en terme symbolique, de se représenter les choses à partir de mots ou de symboles » (Vanthier, 2009, p.18). Durant les jeux, l'enfant se crée souvent des situations imaginaires, il invente, imite et transforme.

Le jeu et les apprentissages langagiers sont liés. Bodrova et Leong (2011) relèvent que les situations de jeu favorisent la séparation entre la pensée, les objets et les actions. Lorsque l'enfant joue, les fonctions qu'il attribue aux objets ne sont pas forcément réelles. C'est ainsi qu'un balai peut se transformer en cheval, un crayon en seringue et un bloc de bois en téléphone. Cette opération mentale prépare l'enfant au développement de la pensée abstraite et contribue au développement du langage. En effet, lorsque l'enfant parle d'un objet absent et qu'il utilise un autre objet pour le représenter, il montre qu'il sait différencier le signifiant et le signifié. En linguistique, le signifiant est la forme concrète du signe, c'est-à-dire l'image acoustique, le symbole graphique. Le signifié désigne le concept, le contenu sémantique du signe linguistique (Larousse, 2003).

Lorsqu'il joue, l'enfant utilise le langage pour faire évoluer son jeu, pour l'organiser ou le complexifier. En verbalisant certaines actions, l'enfant permet à son partenaire de jeu de comprendre ce qu'il fait et ainsi de jouer avec lui. Selon Marinova (2009), cet acte communicatif révèle le début de la compréhension des états mentaux d'autrui. Effectivement, l'enfant se met à la place de son partenaire et commente les actes qui pourraient ne pas être compris sans explication.

Organisation du travail

Contrairement aux autres degrés, en première et en deuxième année HarmoS, aucune grille-horaire n'est imposée. Ce contexte favorise la mise en place d'activités d'apprentissage construites autour d'un thème ou d'un projet. Cette organisation permet d'aborder des concepts en lien avec des domaines disciplinaires précis, de développer les capacités transversales mais aussi d'évoquer des thématiques propres à la formation générale. L'enseignant organise les journées de façon à répondre aux besoins spécifiques des élèves.

Dans les premières années d'école, les journées sont ponctuées de rituels. Selon Briquet-Duhazé et Quibel-Périnelle (2006), les rituels ont pour objectif de favoriser l'autonomie des élèves. Ces activités répétées permettent de régler les comportements et donnent des repères aux enfants. Les rituels de transition, d'accueil, de début et de fin de séance créent un cadre sécurisant pour les enfants. Certains rituels sont des moments favorables aux échanges et la prise de parole des enfants est encouragée. Par exemple, les rituels d'accueil ne sont pas un simple contrôle des présences. Ce moment permet la transition de la famille à l'école et comme le relève Gioux (2000), le sens du rituel d'accueil est de donner aux enfants l'envie de partager une nouvelle journée ensemble.

Nous constatons que le stade de développement de l'enfant influence les modes d'apprentissage mis en place dans la première partie du cycle 1. Les jeux libres, le travail intégratif et les rituels sont à privilégier.

3.2. L'acquisition d'une langue

Selon Bruner (1987), acquérir une langue regroupe plusieurs aspects. Il s'agit d'organiser les mots en respectant les règles grammaticales, de donner un sens à ce qui est dit et d'avoir une intention de communication. En d'autres termes, pour être un locuteur, l'enfant doit maîtriser les aspects syntaxiques, sémantiques et pragmatiques de la communication. Ces éléments sont appris de manière interdépendante. Bruner (1987) relève que cette acquisition serait impossible sans certaines capacités innées prédisposant le nouveau-né à la communication verbale et sans les interventions d'un adulte.

3.2.1. Langue première

Le terme *langue maternelle* est de moins en moins utilisé. En effet, la première langue parlée de l'enfant n'est pas toujours celle de la mère. Il se peut que ce soit celle du père, d'une personne tierce ou que la mère parle à l'enfant dans une autre langue que la sienne. De nos jours, le terme *langue première* ou *langue 1* semble plus approprié et définit l'ensemble des cas. « La langue 1 est celle que l'on s'est approprié en premier » (Geiger-Jaillet, 2005, p.12). Dans la plupart des situations d'immigration, « la langue première désigne la langue de l'enfant migrant, parlée par ses parents, dans laquelle il communique essentiellement dans la sphère familiale » (Müller, 1995, p.173).

Pour la plupart des enfants, l'acquisition de la langue première se fait sans difficulté. L'expérience et le développement suffisent à apprendre à parler (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003). Selon Bruner (1983), la communication précède la parole. En effet, à travers son corps, ses premières expressions du visage, ses gestes, l'enfant transmet déjà un message et se fait comprendre. Le nouveau-né recherche activement à entrer en communication avec

son entourage. L'intervention et les réactions de l'adulte permettent à l'enfant de construire des règles et de comprendre le fonctionnement du langage. C'est donc à travers les interactions sociales que l'enfant apprend à parler. Bruner (1983) insiste sur le fait qu'un enfant est amené à communiquer s'il poursuit un but précis. En demandant, en s'exprimant et en désignant, l'enfant développe ses capacités linguistiques, mais il ne construit pas son savoir de manière isolée. L'adulte revêt un rôle de tuteur dans l'acquisition du langage et il est essentiel que ses interventions se situent dans la zone proximale de développement de l'enfant.

Processus d'acquisition de la langue première

De nombreux travaux ont montré que le développement du langage débute dès la vie intra-utérine. En effet, après 20 semaines de gestation, le système auditif du fœtus est suffisamment développé pour percevoir des sons. Ces expériences intra-utérines permettent à l'enfant de se familiariser avec le langage (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003). Puis l'enfant entre dans la phase réceptive, sa principale activité est d'écouter afin d'analyser et de comprendre le fonctionnement de la langue. Ce qui ne l'empêche pas de produire certains sons qui parfois ne sont pas présents dans sa langue. Ces sons sont abandonnés avec le temps. Vers 12 mois, l'enfant enchaîne des voyelles et des consonnes. Dans la plupart des cas, les premiers mots sont des reduplications ; ce terme désigne les mots constitués d'un segment répété deux fois. Papa, tata, dodo en sont des exemples. A ce stade, l'enfant énonce des petits mots directement liés aux situations vécues. Il nomme des personnes ou des objets. L'apprentissage des mots se fait en partie grâce à l'adulte qui commente les actes de l'enfant. En répétant les mots dans une situation réelle, l'enfant les mémorise. Geiger-Jaillet (2005) ajoute qu'il est primordial de parler avec l'enfant avant qu'il puisse répondre.

Parallèlement à l'acquisition du vocabulaire, l'enfant développe la syntaxe et apprend à construire des phrases. Au début, l'enfant répond par un mot puis par des mots-phrases constitués de deux ou trois mots. Vers trois ans, l'enfant est capable de produire des phrases plus complexes. Pour cela, l'enfant doit comprendre le système verbal de sa langue et développer les concepts de temporalité, de causalité, de finalité etc. (Geiger-Jaillet, 2005). A l'âge de cinq ans, la majorité des enfants maîtrise la langue mais cet apprentissage n'est pas terminé. Tout au long de la vie, le vocabulaire s'enrichit et la grammaire se complexifie. Geiger-Jaillet (2005) souligne que le développement linguistique est propre à chaque enfant.

3.2.2. Langue seconde

Rafoni (2007) définit la langue seconde comme étant une langue acquise après la langue première. La langue seconde a une fonction de communication et est donc utilisée dans le pays où elle est apprise. Selon Müller (1995), la langue seconde désigne une langue qui se différencie nettement de la langue première par sa prononciation, sa forme et sa syntaxe. Dans la majorité des situations d'immigration, la langue seconde apprise est celle « qui est parlée dans la société extra-familiale du pays d'accueil où elle est généralement reconnue comme langue de tous les jours et qui par la suite devient aussi la principale forme de communication » (Müller, 1995, p.173).

Processus d'acquisition d'une langue seconde

Selon Roulet (1984), la langue première est utilisée comme un support, un socle sur lequel l'individu s'appuie pour apprendre d'autres langues. Il est alors important de ne pas dévaloriser la langue première, au contraire, car « mieux un enfant aura saisi le système, le fonctionnement et l'emploi de sa langue première, plus facilement il abordera et acquerra une langue seconde » (Roulet, 1984, p.19). Il s'agit donc de ne pas exclure les acquisitions langagières de l'enfant mais de les inclure dans le processus d'acquisition de la langue cible, ce qui est possible avec les approches plurielles, afin de tendre à un bilinguisme additif et coordonné. De plus, si l'enfant maîtrise sa langue première, il pourra mieux construire son identité et se situer dans son environnement social, car c'est à travers la langue première que l'identité sociale se forme (Klein, 1989).

Comme l'affirme Klein (1989), les concepts cognitifs construits lors de l'acquisition de la langue première sont réinvestis lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et de nouveaux concepts propres à la nouvelle langue sont élaborés. Armand (2009) a observé différentes étapes lorsqu'un enfant nouvellement arrivé est intégré dans une classe. Dans un premier temps, l'enfant essaye parfois de communiquer dans sa langue première. En s'apercevant qu'il n'est pas compris par son entourage, l'enfant entre dans la phase réceptive. Il écoute, analyse la langue et acquiert certaines habiletés langagières. Cette période durant laquelle l'enfant ne parle pas peut durer assez longtemps, il est important que l'enseignant soit conscient que l'enfant n'est pas inactif durant cette période, il se familiarise avec la nouvelle langue et essaye de comprendre son fonctionnement. Ensuite, l'apprenant prononce quelques mots simples, utilisés fréquemment, à l'image d'un jeune enfant dans sa langue première. Abdelilah-Bauer (2008) ajoute que durant cette étape, l'apprenant répète des mots et des phrases courtes avant de formuler des phrases claires en accord avec les règles d'usage (grammaire, conjugaison, syntaxe).

Dans un premier temps, l'enfant n'entendra et ne prononcera pas les sons qui n'existent pas dans sa langue première. Les sons inconnus seront remplacés par un son proche présent dans sa langue d'origine. Ensuite, il identifiera les nouveaux sons de la langue cible et essaiera de les prononcer. Le temps nécessaire pour que l'enfant perde son accent dépend de divers facteurs tels que sa langue première, l'âge de l'enfant et sa motivation (Malmberg, 1971).

La proximité linguistique entre la langue première et la langue seconde influence l'apprentissage. Effectivement, si la langue cible a les mêmes racines que la langue d'origine de l'apprenant, celui-ci pourra effectuer des liens entre les deux langues plus aisément. La prononciation, la structure des phrases, l'écriture et la lecture seront facilitées si les deux langues sont proches. De ce fait, apprendre une langue éloignée de sa langue première demande un effort plus important (Robert, 2004).

La culture d'origine de l'apprenant joue également un rôle considérable. Les habitudes, les valeurs, les normes et la communication sont propres à chaque culture. Kaval (1995) affirme que la proximité culturelle joue un grand rôle. Ainsi, une personne migrante ayant une culture proche de celle du pays dans lequel elle vit, s'intégrera plus facilement qu'une personne ayant une culture d'origine très différente. Certaines sociétés possèdent des normes de communication différentes des nôtres. Par exemple, en Nouvelle-Guinée, le fait de se regarder dans les yeux est perçu comme un signe d'irrespect (Kaval, 1995). Dans le cadre de notre recherche, la culture d'origine de l'enfant est à prendre en compte. Par ailleurs, la place accordée aux enfants dans la société est également différente selon les cultures. L'enfant migrant réagira donc différemment aux interventions de l'enseignant selon sa culture. Au

Kenya, par exemple, les adultes donnent aux enfants un statut inférieur et ne leur parlent que rarement (Jisa, 2003). Un enfant venu de ce pays pourrait donc être surpris par les nombreux échanges de l'enseignant avec les élèves et il aura peut-être besoin de temps pour s'acclimater et se familiariser. De plus, l'école est perçue différemment selon les cultures. Les attentes parentales envers l'école influencent le comportement de l'enfant. En effet, si l'enfant entend à la maison qu'il doit rester assis à sa place et ne doit pas parler avec ses camarades, sa participation aux activités et son intégration dans la classe en seront modifiées.

Les stratégies de communication élaborées par l'apprenant

Vasseur (1994) relève quelques stratégies d'apprentissage. La répétition d'une phrase ou d'une expression par une personne qui maîtrise la langue cible favorise l'acquisition du lexique. Lorsque l'apprenant reformule, à l'aide d'autres mots, son interlocuteur reçoit des indications sur la compréhension et le degré de maîtrise de la langue de la personne allophone. Dans la plupart des cas, la personne allophone cherche des équivalences avec sa langue première et se construit des règles suite à ses observations. C'est ainsi qu'apparaissent l'interlangue et les interférences.

L'interlangue

Vogel (1995) nomme *interlangue* « la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible » (p.20). L'apprenant se crée un système et des règles qui ne correspondent pas entièrement à la langue première ni à la langue cible. Ce système intermédiaire est transitoire et instable. L'apprenant énonce des phrases-hypothèses qui seront vérifiées grâce aux retours de son interlocuteur. Au cours de l'apprentissage, l'interlangue évolue pour se rapprocher de plus en plus de la langue cible. Ce concept induit une vision particulière de l'apprentissage d'une langue. Il s'agit de considérer cet apprentissage comme un processus créatif et dynamique. Dans cette optique, l'erreur est perçue comme inévitable et est considérée comme une source d'apprentissage. Il est essentiel que l'apprenant ait assez confiance en lui pour oser prendre des risques. Par conséquent, le rôle de l'enseignant est d'encourager et de favoriser l'expression de l'apprenant (Fournet & Méchin, 2007). Si l'apprenant rencontre des difficultés linguistiques et qu'il craint de faire des erreurs, il peut avoir recours aux stratégies d'évitement qui consistent à changer de sujet ou à garder le silence. Dans ce cas, il abandonne son message et évite le problème.

Les interférences

Certains enseignants craignent que la langue première perturbe ou ralentisse l'acquisition de la langue seconde. En effet, la présence d'interférences appelées également transferts négatifs ou faux-amis est courant chez les apprenants. Il s'agit d'un type d'erreur issu de la mise en contact de deux langues. Mackey (1976) définit ce phénomène comme étant « l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre » (p.414).

Les enseignants considèrent que la source de la plupart des erreurs commises par l'apprenant est issue de la langue première. Cette idée a été démentie par l'étude de Müller (1995). Celle-ci démontre que peu d'erreurs proviennent de la langue première. Cependant, dans certaines situations, les interférences sont plus fréquentes. C'est le cas lorsque les exigences sont trop

élevées ou qu'il n'y a pas de situations réelles de communication. Nous retenons donc qu'il est essentiel d'adapter les attentes et les objectifs aux niveaux des élèves et de proposer des situations réelles de communication.

Facteurs influençant l'acquisition d'une langue seconde

L'hypothèse selon laquelle il existe un âge critique pour l'acquisition d'une langue seconde est largement discutée. Johnstone (2002) relève les différences entre l'apprentissage tardif et précoce d'une langue. L'anxiété parfois ressentie par les adultes par rapport à la langue est moindre chez les enfants. L'apprentissage d'une langue seconde par un enfant se fait de manière plus intuitive et naturelle. En commençant tôt, l'enfant dispose davantage de temps pour progresser qu'un adulte. La prononciation et l'intonation se font plus facilement chez les enfants. Cependant, les connaissances de l'adulte et la maîtrise de sa langue première sont des atouts dans l'acquisition d'une langue supplémentaire. Il effectue plus facilement des liens entre les concepts, il est capable de déduire le sens d'un discours ou d'un texte en repérant certains indices. De plus, l'adulte maîtrise déjà des stratégies d'apprentissage et des outils métacognitifs. Nous remarquons donc que l'apprentissage tardif et précoce présentent tous deux des avantages et des inconvénients.

Abdelilah-Bauer (2008) présente les conditions favorables à l'acquisition d'une langue seconde. Les échanges verbaux avec des personnes maîtrisant la langue cible sont essentiels. L'immersion dans la langue est donc importante. Avec les enfants, l'apprentissage doit se faire à travers des activités, la langue ne doit pas être présentée comme un objet d'étude.

Clément et Girardin (1997) relèvent que le soutien apporté par l'enseignant est un facteur important. La bienveillance, la réponse aux besoins de l'apprenant, la création d'un climat de confiance et de respect, l'accueil et l'intégration de l'enfant sont des éléments clés. A l'école, l'enseignant revêt une importance certaine.

Comme nous nous intéressons à l'acquisition d'une langue seconde, il nous semble nécessaire d'aborder le thème du bilinguisme.

Le bilinguisme

Le bilinguisme définit la faculté d'une personne à s'exprimer couramment dans deux langues (Larousse, 2003). A cette définition Paulin (1994) ajoute que « le locuteur choisit, de manière plus ou moins consciente, la langue dans laquelle il s'exprime, selon la situation de communication dans laquelle il se trouve » (p.118).

Il existe plusieurs formes de bilinguisme ; nous allons nous intéresser à quelques-unes :

- Le bilinguisme symétrique et asymétrique
- Le bilinguisme additif et soustractif
- Le bilinguisme coordonné, composé et subordonné

Lorsqu'une personne a plus d'aisance et de compétences dans une langue que dans l'autre, il s'agit d'un bilinguisme asymétrique. Et lorsque les deux langues sont maîtrisées de la même manière par une personne, nous parlons de bilinguisme symétrique.

Le bilinguisme additif est possible lorsque l'attitude de l'apprenant est positive envers les deux langues. De ce fait, les deux systèmes linguistiques se combinent et les capacités communicatives de l'individu en langue 1 ne sont pas diminuées (Paulin, 1994). Au contraire, la langue première est consolidée par les connaissances de la langue seconde (Geiger-Jaillet, 2005). Le bilinguisme additif a lieu lorsque l'entourage de l'apprenant et ce dernier ne dénigrent pas la langue et qu'ils la considèrent positivement. Lorsque les compétences en langue première sont négligées et que la langue seconde est acquise aux dépens de la langue première, il s'agit du bilinguisme soustractif. Cela peut se produire lorsque l'apprenant donne un statut inférieur à une langue. Nous comprenons maintenant l'importance de développer des attitudes d'ouverture et de respect envers les langues à l'école, d'exploiter les approches plurielles et de construire un partenariat efficace avec les familles.

Selon Weinreich (1953) cité par Hagège (1996), l'apprenant organise ses connaissances de différentes manières. La personne ayant un bilinguisme coordonné s'est construit deux systèmes correspondant à chaque langue. Ainsi, tous les mots ont leur signifiant et signifié dans chaque langue. Au contraire, nous parlons de bilinguisme composé lorsqu'une personne possède un signifié pour deux signifiants. Par exemple, *Hund* et *chien* ont le même contenu conceptuel. Le bilinguisme subordonné se réfère à la situation dans laquelle la personne a un signifié correspond à deux signifiants : un dans sa langue première et l'autre erroné dans la langue seconde.

Les linguistiques s'accordent à dire que le bilinguisme additif et coordonné est bénéfique pour la personne et a des effets positifs d'un point de vue cognitif.

Comme l'affirment Clément et Méchin (1997), le rôle de l'enseignant a une influence certaine sur l'acquisition d'une langue par les élèves. Son attitude, son comportement, sa façon d'interagir avec les élèves jouent un rôle essentiel. Par conséquent, nous allons nous intéresser maintenant à la communication de l'enseignant.

3.3. La communication de l'enseignant

Étymologiquement, le mot *communication* signifie mettre en commun, faire ensemble. Anzieu et Martin (1968) définissent la communication comme étant un processus qui permet la mise en relation d'un émetteur et d'un récepteur. La communication est un échange et une transmission d'informations d'une personne à une autre grâce à un code commun. Selon Myers et Myers (1984), « la communication est un processus prévisible, continu et toujours présent, de partage de signification à travers une interaction de symboles » (p.11).

Romano et Salzer (1990) mettent en évidence que communiquer ne signifie pas seulement transmettre une information. Il s'agit également d'émettre et de recevoir une réponse. La communication est un processus d'intercompréhension entre individus. La simple présence de plusieurs personnes dans un lieu commun engendre une communication. Dans ce sens, il est impossible de ne pas communiquer ; tout comportement est porteur d'un message : les déplacements d'une personne, ses gestes, ses mimiques, ses vêtements transmettent un message.

Notre travail s'intéresse à une situation de communication particulière puisqu'elle met en interaction des personnes n'ayant pas la même langue première. Dans ce cas, nous parlons de communication exolingue. Porquier (1984) définit cette communication comme « celle qui

s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue première éventuellement commune aux participants » (p.18). En plus du degré de maîtrise différent de la langue entre les partenaires, des divergences socio-culturelles peuvent apparaître. Généralement, les interlocuteurs ont conscience de la particularité de la situation et ont recours à diverses stratégies de communication afin de se comprendre.

3.3.1. La communication verbale

Dans de nombreuses situations, l'enseignant s'adresse aux élèves oralement. Wagner (1992) précise certaines caractéristiques de la communication verbale qui favorisent la compréhension du message transmis. Le vocabulaire utilisé doit être précis et adapté aux élèves. Les phrases doivent être relativement courtes, le discours structuré et les éléments importants doivent être mis en évidence.

La communication verbale peut revêtir différentes formes. Nous allons particulièrement nous intéresser aux sujets de discussion et aux formes sociales des interactions, aux questions de l'enseignant, aux consignes et aux corrections des erreurs.

Sujets de discussion et formes sociales des interactions

Comme énoncé précédemment, il est important de donner la parole aux enfants. Le rôle de l'enseignant est alors d'organiser des situations qui intéressent les élèves afin de provoquer en eux l'envie de parler et de participer activement à la discussion. Le but de l'échange et le sujet de la discussion jouent donc un rôle central. Lors de son entrée à l'école, l'enfant a une pensée égocentrique, c'est-à-dire qu'il ne prend en compte que son point de vue. Il pense aux éléments qui l'entourent et qui sont présents dans l'ici et le maintenant. C'est une particularité du stade pré-opératoire selon Piaget (1975) cité par Vanthier (2009). A la fin de ce stade, l'enfant arrive progressivement à se décentrer. A l'école, il est nécessaire de prendre en compte cet élément pour que l'enfant se sente concerné, intéressé et qu'il participe aux activités et aux discussions. De ce fait, l'enseignant peut porter une attention particulière aux thématiques qui touchent personnellement les enfants et les aborder à travers des histoires, des jeux ou des discussions.

Par ailleurs, la forme sociale des interactions influence la participation des enfants à la discussion. En effet, en formant des groupes restreints ou en parlant seul avec un enfant, l'enseignant donne une position privilégiée d'interlocuteur à l'élève. Montagner (2012) relève que parler seul avec un enfant permet à ce dernier de sentir que l'adulte s'intéresse à ses propos. Par ailleurs, discuter en petits groupes ou à deux multiplie les occasions de prendre la parole pour l'enfant. Généralement, les enfants sont plus concentrés et se sentent plus concernés que lors des discussions en plénum. De plus, certains élèves éprouvent de la gêne à s'exprimer devant toute la classe (Vigner, 2009).

Le questionnement

Les questions sont omniprésentes dans les classes. En questionnant, l'enseignant peut pousser les élèves à réfléchir, il éveille leur intérêt, peut faire rappeler des faits connus, contrôler et

discipliner. De plus, le questionnement est un moyen engendrant la prise de parole des enfants, ce qui est essentiel dans l'acquisition d'une langue (Aimard, 1996).

Nous distinguons différents niveaux de questionnement que nous pouvons associer à la taxonomie de Bloom. La taxonomie de Bloom est une classification des objectifs pédagogiques ; celle-ci permet de clarifier les attentes des enseignants et de classer les comportements cognitifs attendus des apprenants (Pepel, 2002). Nous allons nous intéresser principalement au domaine cognitif de cette taxonomie. Ce domaine se compose de six niveaux allant du plus simple au plus complexe : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation.

Les questions de connaissance incitent l'enfant à restituer des faits appris, la mémoire est au premier plan. Les questions de compréhension invitent l'élève à reformuler une information avec ses propres mots, à la résumer ou à l'exemplifier. Les questions se situant au niveau de l'application demandent à l'élève de procéder à un transfert de ses connaissances. Les questions d'analyse portent sur le découpage et l'organisation d'une information. Par des questions de synthèse, les élèves conçoivent et développent des idées, ils tissent des liens entre plusieurs éléments, ils formulent des hypothèses et généralisent des propos. Les questions d'évaluation permettent aux élèves de critiquer, de porter un jugement et de l'argumenter (Astolfi, 2008 ; voir aussi Pepel, 2002).

Les questions se situant dans les trois premiers niveaux de la taxonomie (connaissance, compréhension et application) sont généralement directement liées aux savoirs des élèves. Tandis que les niveaux supérieurs (analyse, synthèse et évaluation) demandent une certaine réflexion et exigent de l'apprenant une mobilisation de ses connaissances et de ses compétences (Pepel, 2002).

Heidemann (2003/2011) relève divers types de questions :

- Les questions convergentes : une seule réponse est correcte et est déterminée à l'avance.
- Les questions divergentes : plusieurs réponses sont possibles et elles engendrent une réflexion ouverte.
- Les questions fermées : une réponse courte et prévisible est attendue.
- Les questions ouvertes : une réponse longue qui incite les élèves à prendre position est souhaitée.

Le questionnement varie selon les situations et évolue au fil de la séance, selon les objectifs poursuivis par l'enseignant et les besoins des élèves. Dans son ouvrage, Heidemann (2003/2011) décrit quelques caractéristiques d'une bonne question. Celle-ci doit être courte, simple et univoque. L'enseignant doit s'abstenir d'enchaîner les questions les unes après les autres et d'y répondre lui-même. Les questions auxquelles les élèves peuvent répondre seulement par oui ou non sont à éviter. Si aucun élève ne se manifeste, la question peut être répétée ou reformulée et l'enseignant peut nommer un élève pour l'interroger.

Wagner (1992) relève l'importance d'exploiter les réponses des élèves. En effet, si l'enseignant se contente de poser des questions et ne prend pas en considération les remarques ou les réponses des élèves, ceux-ci se lassent rapidement. Les enfants sentent si leurs interventions sont prises en compte ou non. L'enseignant doit alors garder en tête ses objectifs et adapter sa démarche pédagogique en fonction des interventions des élèves.

Les consignes

Les consignes permettent de faire entrer les élèves dans une activité en vue d'atteindre un objectif. Zakhartchouk (1999) distingue quatre formes de consigne. Les consignes orales, écrites, gestuelles ou transmises par un dessin, un schéma ou une photographie. Une bonne consigne est précise, claire et n'induit pas le résultat. Dubs (1995/2011) ajoute que la consigne doit contenir des informations concernant la forme sociale de l'activité. La répartition des élèves dans les groupes doit être pensée par l'enseignant avant l'activité et doit répondre aux besoins des élèves. La consigne doit informer les élèves sur le matériel, les outils et les moyens à disposition. Le résultat attendu doit être clair pour l'enseignant ainsi que pour les élèves. Il est important de donner une indication sur la durée du travail. Afin de s'assurer de la bonne compréhension des élèves, il est parfois nécessaire de faire reformuler la consigne par un élève. Une consigne doit être formulée dans le calme et lorsque les élèves sont attentifs. Afin d'augmenter l'autonomie des élèves, il est intéressant d'écrire la consigne et de l'afficher. Pour les enfants qui ne lisent pas, l'utilisation de pictogramme est pertinente.

La correction des erreurs

Un élément qui nous semble important dans une situation de communication exolingue est la correction des erreurs. Si l'enseignant se contente de reformuler la phrase de l'apprenant en éliminant les erreurs, cela ne permet pas à la personne allophone de réfléchir et de comprendre ses fautes. De plus, cette sorte de reformulation place l'apprenant dans une situation ambiguë car elle ne lui indique pas si l'erreur concerne la forme ou le sens. Par contre, lorsque la personne maîtrisant la langue cible relève les erreurs commises ou incite à réfléchir sur le langage, l'apprenant peut analyser et corriger son erreur. Cependant, il est essentiel de ne pas rompre la discussion (Lyster, 1994, cité par Marinova, 2009).

Face à une erreur, l'enseignant doit donc s'adapter à la situation. Si l'erreur est commise lors d'une séance d'apprentissage linguistique et qu'elle est en lien avec la notion étudiée, il est important que l'enseignant relève l'erreur, l'explique et la corrige. Par contre, dans une situation de communication, le fait de corriger et de reprendre l'enfant systématiquement risque de couper la communication et de décourager l'enfant. Il est plus adapté de reprendre subtilement l'enfant. Par exemple, si l'élève dit : « Hier, je jouer avec Mathieu », l'enseignant peut répondre : « Ah, tu as joué avec Mathieu...à quoi avez-vous joué ? ». Ainsi, la communication n'est pas rompue, l'enseignant accompagne la reformulation sans couper le discours de l'enfant.

3.3.2. La communication non-verbale

Le langage corporel revêt une grande importance dans la communication. Des études montrent que près de 80% des informations sont transmises par la communication non-verbale (Wagner, 1992). La communication non-verbale s'acquiert naturellement et est fortement liée à la culture. C'est ainsi que certains gestes n'ont pas la même signification pour tous. Par exemple, le sens du hochement de tête pour dire *Oui* ou *Non* est différent selon les pays. Toutefois, quelques expressions naturelles sont universelles telles que le dégoût, le bonheur, la peur, la surprise etc. Les regards, la posture, les gestes, les mimiques et les expressions du visage font partie intégrantes de la communication. La communication non-verbale accompagne la parole; elle permet de définir la relation entre les individus, de clarifier le discours oral et d'exprimer des émotions.

Le corps permet de clarifier, de compléter et d'intensifier le langage oral. Cependant, il est possible qu'un geste se suffise à lui-même et n'a pas besoin d'être accompagné de mots pour être compris.

Dans le contexte scolaire, l'enseignant doit être attentif et réagir adéquatement aux signaux non-verbaux émis par les élèves (Wagner, 1992). Par exemple, l'enseignant peut repérer les enfants qui ne sont pas attentifs en observant leur expression du visage et leur attitude. Ainsi, il pourra réagir et réguler la situation.

La communication non-verbale s'organise en deux grandes catégories : la communication non-verbale vocale qui regroupe les éléments paralinguistiques et la communication non-verbale non-vocale qui traite des mimiques, des gestes, de la posture et de la proxémie.

La communication non-verbale vocale

Les éléments paralinguistiques tels que l'articulation, le débit de parole, le volume de la voix, les silences font partie de la communication non-verbale vocale. A ce sujet, Armand (2009) affirme que dans une situation de communication exolingue, le locuteur natif est un modèle de production pour l'apprenant. Il est alors essentiel qu'il soigne les éléments paralinguistiques afin de se faire comprendre.

Ainsi, l'enseignant est encouragé à bien articuler sans toutefois exagérer. Le débit de parole est également un élément à ne pas négliger. Le rythme d'élocution ne doit pas être trop rapide ni trop lent. Il s'agit donc de trouver un certain équilibre. Berthier-McLaughlin et Harfaut (2008) s'accordent à dire que la variété est le maître-mot. Ainsi, il est conseillé aux enseignants de varier le volume de la voix et de s'adapter aux situations. De cette façon, si l'enseignant parle devant un grand nombre d'élèves, il est important de parler assez fort pour qu'il soit entendu de tous. En jouant avec son intonation et le volume de la voix, l'enseignant peut intervenir auprès d'un élève dissipé sans interrompre son explication.

Savoir garder le silence représente un effort pour la plupart des enseignants. En effet, se taire délibérément suppose une grande maîtrise de soi. Heidemann (2003/2011) relève que le silence est une forme de communication forte. Une pause dans l'élocution intensifie le message transmis par le corps et permet de renouveler l'attention des élèves. Un silence après une affirmation permet d'en souligner l'importance. Une pause après la question d'un élève permet à l'enseignant de méditer et invite les autres élèves à réfléchir. Il est cependant essentiel de ne pas marquer de silence trop long afin de ne pas rompre la communication.

La communication non-verbale non-vocale

Les mimiques

Les expressions du visage sont un mode de communication important. En plus de donner des informations sur l'état émotionnel du locuteur, les mimiques transmettent des messages. Le sourire est généralement compris comme un signe d'ouverture et met à l'aise les enfants. Mais il existe différentes sortes de sourire. En effet, le sourire méprisant, ironique ou craintif ne véhicule pas le même message. Cependant, Moulin (2004) affirme que le sourire a généralement un effet positif sur autrui. Le sourire est transmis d'une personne à une autre et permet de détendre et de mettre à l'aise les élèves, ce qui favorise l'établissement d'un climat de classe positif.

Le froncement et le haussement de sourcils peuvent transmettre différents messages selon leurs mouvements : étonnement, mécontentement, scepticisme etc.

Le regard de l'enseignant est un outil précieux. Il permet de surveiller, d'observer, d'encourager et de soutenir. En regardant chaque élève, ceux-ci se sentiront exister et concerner par ce que l'enseignant dit. Leur attention sera alors plus grande. En effet, Moulin (2004) affirme que les élèves qui ne sont pas regardés par l'enseignant décrochent rapidement et ont le sentiment d'être abandonnés. Tandis que les élèves regardés par l'enseignant sont plus appliqués et investis dans leur travail. Le regard de l'enseignant est donc un renforcement positif.

Le regard peut également exprimer divers sentiments. Les élèves perçoivent si un regard est chaleureux, agressif, complice ou dominateur. Un regard bienveillant et une expression du visage agréable favorisent l'estime de soi et la confiance en soi des élèves (Wagner, 1992).

Les gestes

Les gestes ont plusieurs fonctions : ils enrichissent le message transmis oralement, l'illustrent, le complètent, le soulignent. Les mouvements des mains et du corps peuvent également remplacer les mots et véhiculer les émotions ou les intentions du locuteur (Heidemann, 2003/2011).

Il existe deux grandes catégories de gestes. D'une part, certains gestes ont un but fonctionnel, c'est le cas lorsque nous tendons le bras pour prendre un crayon. D'autre part, nos gestes peuvent avoir une dimension symbolique. Par exemple, poser l'index sur la bouche ou faire signe à une personne de s'avancer. Certains gestes sont à la fois symboliques et fonctionnels. C'est le cas lorsqu'un enseignant pose sa main sur le bras d'un élève dissipé. Ce geste a une fonction précise, celle de calmer l'élève et une dimension symbolique, qui est de montrer à l'élève le désaccord de l'enseignant (Moulin, 2004).

Dans le contexte scolaire, la majorité des gestes permettent d'illustrer et de clarifier le discours oral (Calmy-Guyot, 1973). Ces gestes permettent de doubler la parole en mimant l'action ou l'objet évoqué. Les déictiques spatiaux sont des gestes illustreurs fréquemment utilisés (Cosnier & Brossard, 1984).

Les enseignants ont également recours aux gestes qui ponctuent leur discours et soulignent l'importance de certaines phrases ou mots. Les gestes régulateurs permettent de contrôler les interactions et de gérer les prises de parole. Par exemple, l'enseignant fait un signe de la main ou de la tête en direction d'un élève afin de lui donner la parole (Moulin, 2004).

Les gestes auto-centrés appelés aussi gestes parasites traduisent une émotion et ne sont pas en lien avec le contenu. Par exemple, se gratter le bras, se passer la main dans les cheveux, jouer avec un crayon etc. Lorsque ces mouvements sont très fréquents, ils peuvent perturber la communication.

De manière générale, les gestes effectués par l'enseignant doivent être calmes, naturels et devraient traduire une ouverture en direction des élèves (Wagner, 1992).

La posture

La position du corps de l'enseignant est généralement inconsciente. Elle est un reflet de l'état psychologique de la personne. La posture transmet un message aux élèves. Par exemple, le fait d'être debout et les élèves assis traduit une volonté de dominer et de diriger physiquement la classe. Par contre, lors des travaux en autonomie, l'enseignant peut s'asseoir à son bureau ou s'installer au fond de la classe ; cette posture lui permet de s'effacer (Moulin, 2004).

L'orientation de la posture de l'enseignant envers les élèves est porteuse de sens. Moulin (2004) affirme qu'être face à un groupe ou quelqu'un est un signe d'ouverture tandis que tourner le dos traduit un refus de communiquer. Dans ce sens, les positions des membres ont également leur signification. Ainsi, les bras croisés démontrent un certain repli sur soi et une indisponibilité à autrui. Des gestes toniques et une tenue du corps dynamique sont bénéfiques à l'établissement d'un climat de travail sain. Cette énergie crée chez les élèves une image d'un enseignant solide et sécurisant (Barrier, 1996).

La proxémie

Il n'est pas naturel pour un enseignant de rester immobile. Dans le contexte scolaire, les déplacements de l'enseignant dans la salle de classe lui permettent de changer de point de vue et de solliciter constamment les élèves en allant physiquement à leur rencontre (Berthier-McLaughlin & Harfaut, 2008). Parfois, un déplacement vers un élève agité suffit à le calmer ou s'approcher d'un élève rêveur permet de renouveler son attention. Si le mouvement a du sens, l'immobilité aussi. En effet, il est impensable de faire un reproche à un élève en s'éloignant de lui. Il est donc essentiel de trouver un équilibre entre les déplacements et l'immobilité et de s'adapter aux diverses situations.

La distance physique entre l'enseignant et les élèves joue un rôle essentiel dans les interactions. Cet espace varie en fonction du contexte, de la situation, de la relation qu'entretiennent les personnes et de leurs émotions. La gestion de l'espace des individus lors d'une interaction varient selon les cultures (Hall, 1971). Un rapprochement physique permet une certaine individualisation. Par exemple, au début des cours, certains enseignants se placent à l'entrée de la salle et saluent les élèves personnellement. Ce contact permet d'accueillir chaque enfant. Il marque le début de l'école et parfois permet d'exécuter un certain contrôle (Moulin, 2004).

Toutefois, il est essentiel de garder une certaine distance avec les élèves et de ne pas entrer dans leur zone intime qui se situe entre 15 et 40 centimètres selon Hall (1971). Parfois, un tel rapprochement physique peut être vécu comme une intrusion dans la sphère privée. L'enseignant doit être conscient que la proximité avec les élèves n'est pas sans conséquence.

Le contact physique entre l'enseignant et les élèves a une certaine valeur tant au niveau affectif que communicatif. La fréquence de ces actes dépend de la relation pédagogique qu'entretient l'enseignant avec les élèves. Moulin (2004) relève que ces gestes sont plus fréquents dans les petits degrés et lorsque l'enseignant est pleinement engagé dans sa relation avec l'élève.

Les gestes de contact ont chacun leur propre signification. L'enseignant peut poser sa main sur l'épaule d'un élève pour lui montrer qu'il est fier de lui, pour le mettre en confiance ou pour le calmer.

Les auxiliaires visuels

Afin de maintenir l'attention des élèves, il est intéressant de varier les supports et de favoriser le passage de l'information par différents canaux sensoriels. L'utilisation d'auxiliaires visuels permet de passer du canal auditif au canal visuel (Wagner, 1992). En plus de renouveler l'attention des élèves, cette pratique permet de doubler le discours oral et de le clarifier. Dans le contexte scolaire, il n'est pas rare que l'enseignant ait recours à des objets, des images, des vidéos et des dessins afin de favoriser la compréhension de l'enfant (Armand, 2009).

4. QUESTION DE RECHERCHE

Notre problématique et notre cadre conceptuel étant posés, il est temps de formuler notre question de recherche. La communication de l'enseignant est un des points centraux de notre travail. Effectivement, c'est grâce aux stratégies communicatives mises en place par l'enseignant que ce dernier peut comprendre et se faire comprendre des enfants allophones ne maîtrisant pas encore la langue d'enseignement. Ainsi, il nous semble pertinent de nous questionner sur ses pratiques de communication et notamment sur l'adaptation de ces dernières aux élèves allophones. Nous formulons donc notre question de recherche ainsi :

Dans quelle mesure les pratiques de communication d'un enseignant de première et deuxième HarmoS s'adaptent-elles aux élèves allophones ?

Par commodité rédactionnelle, le mot *enseignant* est utilisé au féminin à partir de cet instant vu que la personne observée est une femme.

Pour répondre à notre question, nous avons émis quelques hypothèses correspondant aux deux sous-questions formulées ci-dessous :

Quelles sont les différences entre les caractéristiques générales des interactions entre enseignante-élèves allophones et enseignante-élèves non-allophones (quantité, forme sociale et but de l'échange) ?

Hypothèse 1 : L'enseignante interagit plus avec les élèves allophones.

Comme l'affirment Fournet et Méchin (2007), il est essentiel pour l'apprenant de parler et de s'exprimer dans la langue cible afin de l'acquérir. Nous pensons donc que l'enseignante multiplie les occasions de discuter avec les élèves allophones afin de les inciter à prendre la parole et de cette façon, les encourager à entrer dans la langue. Nous supposons que l'organisation des activités en classe prend en compte ce besoin et favorise les échanges entre les élèves allophones et l'enseignante.

Hypothèse 2 : L'enseignante interagit plus fréquemment avec les élèves allophones individuellement ou en petit groupe.

En discutant avec un nombre restreint d'enfants et en parlant seule avec un élève, l'enseignante permet aux enfants de se positionner comme interlocuteur, ce qui favorise leur prise de parole. De plus, en étant seule avec un enfant, l'enseignante lui accorde beaucoup

d'attention ; elle peut corriger ses erreurs, lui apprendre de nouveaux mots, aborder des thèmes et des sujets de discussion qui intéressent particulièrement l'enfant ou qui le touchent.

Par ailleurs, le fait de ne pas maîtriser une langue dans un contexte où certaines personnes parlent cette langue couramment peut engendrer un certain stress et une gêne qui constituent un obstacle à la prise de parole de l'enfant allophone devant l'ensemble du groupe-classe.

Hypothèse 3 : L'enseignante interagit principalement avec les enfants allophones dans le but de leur faire restituer des faits appris.

Nous supposons que, selon le niveau de maîtrise du français des enfants allophones, l'enseignante ne peut poser des questions se situant dans les niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom. Nous pensons que le manque de vocabulaire des enfants allophones est un obstacle à la compréhension des questions ainsi qu'à la formulation des réponses. Nous avançons donc l'hypothèse que l'enseignante interagit principalement avec les élèves francophones lorsqu'elle amène les enfants à développer une idée, à faire des liens entre certains éléments, à expliquer leur raisonnement ou à formuler un jugement. De ce fait, l'enseignante s'adresse plus fréquemment aux enfants allophones pour faire appel à leurs souvenirs ou pour leur faire reformuler une information ou une consigne.

Quelles stratégies communicatives particulières l'enseignante met en place avec les élèves allophones?

Hypothèse 4 : L'enseignante utilise plus d'auxiliaires visuels (images, gestes, matériel) lorsqu'elle interagit avec les élèves allophones.

Comme l'affirme Wagner (1992), l'emploi de supports visuels permet de clarifier le discours oral. Afin de favoriser la compréhension du français par les élèves allophones, nous supposons que l'enseignante utilise des auxiliaires visuels. Par exemple, elle illustre ses explications avec des gestes, elle mime certaines actions, elle réalise une démonstration de la tâche demandée, elle utilise des pictogrammes et des images. Il est également possible qu'elle fasse appel à ces éléments pour comprendre l'enfant. Par exemple, elle lui demande de dessiner ou de lui montrer ce qu'il veut lui dire.

Hypothèse 5 : L'enseignante exploite la langue d'origine des élèves allophones.

Comme l'affirme Roulet (1984), l'enfant utilise sa langue première pour construire ses connaissances en langue seconde. Par ailleurs, plus un enfant maîtrisera sa langue première, plus l'acquisition d'une langue seconde sera aisée. En outre, selon Klein (1989), la construction de l'identité de l'enfant se fait à travers la langue d'origine. Il nous semble donc important de ne pas exclure la langue première des enfants.

Le plan d'études romand souligne cet aspect primordial en encourageant les approches plurielles. A travers celles-ci, la langue première de l'enfant est valorisée et l'enseignante donne l'opportunité aux enfants d'observer, de comparer et d'établir des liens entre sa langue première et le français. De ce fait, nous avançons l'idée que l'enseignante exploite la langue d'origine des enfants allophones. Il est possible qu'elle utilise un dictionnaire pour traduire certains mots, qu'elle fasse appel à un élève bilingue pour traduire certaines discussions ou informations, qu'elle mette à disposition des jeux plurilingues ou qu'elle réalise des activités d'éveil aux langues ou tirées du moyen d'enseignement EOLE. Par cette démarche pédagogique, la langue première des enfants allophones n'est pas considérée comme un

obstacle et leurs connaissances sont reconnues et prises en compte. De plus, ces activités pourraient éveiller l'intérêt et la curiosité des enfants francophones.

5. MÉTHODOLOGIE

Notre recherche a pour objectif de découvrir les pratiques de communication mises en place par l'enseignante pour comprendre et se faire comprendre des élèves allophones. Afin d'observer et d'analyser la communication de l'enseignant, nous avons fait le choix de nous centrer sur un cas particulier. Les méthodes de recherche choisies sont donc qualitatives. Nous nous intéressons aux pratiques d'une seule enseignante. Notre objectif n'est pas de présenter et de comprendre les stratégies de la majorité des enseignants. Notre envie est d'analyser de manière relativement précise la communication et les pratiques d'une enseignante. De ce fait, cette étude revêt une valeur essentiellement heuristique.

Afin de choisir une classe intéressante pour notre travail, nous avons contacté quatre enseignantes de première et deuxième HarmoS afin qu'elles remplissent un questionnaire (annexe I). Celui-ci permettait de récolter quelques informations sur la classe, notamment le nombre d'enfants allophones, la langue d'origine de chaque élève et le nombre d'années d'expérience de l'enseignante. Elles ont également évalué le niveau de maîtrise de chaque enfant allophone sur une échelle de un à cinq, en sachant que cinq désigne un élève bilingue. Nous nous sommes particulièrement intéressée aux classes ayant un nombre important d'élèves allophones dont certains débutaient leur apprentissage du français.

Les méthodes choisies pour recueillir les données sont l'observation et l'entretien.

5.1. L'observation

L'observation directe nous a permis d'étudier la communication verbale et non-verbale de l'enseignante dans le contexte de la classe. L'avantage de cette méthode est que les attitudes et les comportements sont directement saisis dans un contexte naturel. Afin de minimiser la subjectivité dans l'analyse et l'interprétation des données, Campenhoudt et Quivy (2011) suggèrent d'utiliser une grille d'observation, ce que nous avons fait en nous basant sur les dimensions de la communication de l'enseignante présentées dans notre cadre théorique. De plus, pour garder une trace de cette observation et pour récolter un maximum de données, nous avons filmé durant une journée et demie. Une caméra était située au fond de la classe et une deuxième caméra suivait l'enseignante.

Une limite de cette méthode est qu'elle peut modifier le comportement des personnes observées. Afin de limiter les effets de ce phénomène, nous sommes restée relativement vague lorsque nous avons présenté notre sujet de recherche à l'enseignante afin de ne pas modifier ses habitudes. De plus, nous nous sommes présentée la veille de l'observation aux enfants et nous leur avons expliqué notre travail. Nous sommes restée une matinée pour que la classe s'habitue à notre présence et surtout à la caméra. Nous avons également profité de ce moment pour repérer les enfants allophones et pour tester notre grille d'observation ainsi que les caméras. Cependant, malgré cette prise de contact, nous ne pouvons pas garantir que les comportements des élèves et de l'enseignante aient été naturels et authentiques.

Une deuxième limite à l'observation directe concerne la subjectivité dans l'analyse. Nous sommes consciente que l'être humain filtre les informations et ne retient que celles qui sont conformes à sa conception de la réalité. Nous avons donc essayé de diminuer cet effet en visionnant les enregistrements à plusieurs reprises, tout en les espaçant dans le temps. Pour chaque séance, nous remplissions notre grille d'observation en y décrivant des faits observés et en y inscrivant les paroles prononcées.

5.2. L'entretien

Suite à l'observation, nous nous sommes entretenue avec l'enseignante. Cet échange nous a permis de faire un retour sur les moments clés et d'avoir accès à la pensée de l'enseignante ainsi qu'à ses intentions lorsqu'elle agit de telle ou telle manière. De plus, cet entretien nous a permis de connaître les dispositifs que nous n'avions pas pu observer et que l'enseignante met en place pour les enfants allophones. Celle-ci était également amenée à décrire les effets de ces dispositifs sur la progression des enfants et à les évaluer.

Notre entretien était de type semi-directif, dans le sens où nous avons des question-guides et que nous laissons parler ouvertement et librement l'enseignante (Campenhoudt & Quivy, 2011). L'avantage de cette méthode est qu'elle donne l'opportunité de recueillir de riches informations. En effet les questions ouvertes permettent à l'interviewée de développer ses idées. Afin que l'enseignante s'exprime spontanément et se sente à l'aise, il était important d'accueillir ses propos sans jugement.

Campenhoudt et Quivy (2011) relèvent les limites de cette méthode. En effet, la liberté que permet l'entretien semi-directif peut se révéler problématique si le chercheur ne recentre pas la discussion sur le thème de la recherche. Consciente de cette difficulté, nous avons essayé de ne pas nous écarter de notre sujet.

5.3. L'échantillon

Le recueil des données s'est déroulé dans une classe de première et deuxième HarmoS du Valais romand. L'établissement scolaire se trouve dans un village à proximité d'une grande ville en plaine. Selon les données statistiques communales de l'année 2013, sur les 1675 habitants, 467 sont d'origine étrangère, ce qui représente près de 28% de la population. Le directeur de l'établissement scolaire nous a informée que près de 34% des élèves sont allophones.

La classe comporte 23 enfants dont neuf élèves allophones. 13 enfants sont en deuxième HarmoS (6 filles et 7 garçons) et 10 enfants sont en première (4 filles et 6 garçons). Un garçon de première HarmoS est autiste et une enseignante spécialisée est présente pour lui le matin. Une stagiaire de la Haute école sociale (HES) est également présente le matin de 10h30 à 11h30. Deux enfants allophones de première HarmoS suivent des cours de français le mardi matin durant 20 minutes avec une enseignante de soutien.

L'enseignante de la classe enseigne depuis 28 ans dans les premiers degrés de l'école. Le tableau ci-dessous récapitule l'évaluation du niveau de maîtrise du français de chaque enfant allophone faite par l'enseignante :

	Langue 1	Niveau de maîtrise de la langue française (ordre croissant)				
Enfant 1	Portugais	1	2	3	4	5
Enfant 2	Portugais	1	2	3	4	5
Enfant 3	Portugais	1	2	3	4	5
Enfant 4	Portugais	1	2	3	4	5
Enfant 5	Portugais	1	2	3	4	5
Enfant 6	Portugais	1	2	3	4	5
Enfant 7	Serbo-croate	1	2	3	4	5
Enfant 8	Polonais	1	2	3	4	5
Enfant 9	Allemand	1	2	3	4	5

Figure 2 : Langue 1 et niveau de maîtrise du français des enfants allophones de la classe d'observation

Nous avons choisi cette classe vu le nombre élevé d'enfants allophones et vu la présence d'élèves débutant leur apprentissage du français. L'observation a eu lieu au début du mois de décembre. A cette période, l'enseignante réalisait un projet de bricolage relativement important pour Noël.

5.4. Grille d'observation

La grille d'observation (annexe II) a été conçue à partir des dimensions de la communication développées dans notre cadre conceptuel. Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons organisé le recueil de nos données de façon à pouvoir ressortir les éléments semblables et différents lorsque l'enseignante interagit avec les élèves allophones et francophones. Notre grille d'observation se compose de deux parties : la communication verbale et la communication non-verbale.

Afin de récolter des informations sur la communication verbale de l'enseignante, nous nous sommes intéressée aux éléments ci-dessous :

- Les interactions : quantités et formes sociales, longueur, distance physique, moment et sujet de discussion
- Les questions : quantités et formes sociales, manière d'interroger, niveau de la taxonomie de Bloom, types de question, réactions de l'enseignante lorsque l'élève ne répond pas, exploitation des réponses
- Les consignes : formes, structures, contrôle de la compréhension
- La correction des erreurs

En ce qui concerne la communication non-verbale, nous nous sommes concentrée sur les points suivants :

- La communication non-verbale vocale :
L'articulation, le débit de parole, le volume de la voix et le silence
- La communication non-verbale non-vocale :
Les mimiques, les gestes, la posture, la proxémie et les auxiliaires visuels

5.5. Guide de l'entretien

En premier lieu, nous avons récolté quelques données concernant l'enseignante telles que le nombre d'années d'enseignement dans les degrés élémentaires et les expériences personnelles de l'enseignante avec les langues étrangères.

Les questions présentes dans notre guide d'entretien (annexe III) nous ont permis de connaître comment l'enseignante adapte sa pratique aux enfants allophones. Le questionnement s'est déroulé selon l'ordre suivant:

- Description des dispositifs mis en place par l'enseignante pour communiquer avec les élèves ne maîtrisant pas le français
- Evaluation des effets observés grâce à ces dispositifs
- Retour sur les moments clés de la journée : pourquoi faire ainsi ?
- Description des éléments organisationnels qui favorisent l'acquisition du français pour les allophones (règles de la classe, formes de travail, aménagement de la salle, matériel, rythme de travail etc.).

Avant l'entretien, nous avons préparé quelques thèmes que nous voulions aborder tels que la collaboration avec les parents, l'explication des consignes et l'exploitation de la langue 1.

6. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Nous allons, en premier lieu, présenter les observations effectuées de chaque dimension en rapport avec la communication verbale, la communication non-verbale et les aspects organisationnels de l'enseignement. Nous compléterons ces données avec les éléments ressortis de l'entretien. Ensuite, nous procéderons à l'interprétation des données en les mettant en relation avec notre cadre théorique. Nous précisons que chaque dimension sera analysée et directement interprétée.

6.1. La communication verbale de l'enseignant

6.1.1. Quantités et formes sociales des interactions

Au cours d'une journée, l'enseignante a interagi à 168 reprises avec des élèves allophones et 159 fois avec des élèves francophones. Il est intéressant de constater que l'enseignante interagit à 168 reprises avec 9 élèves et 159 fois avec 14 élèves. Pour un élève allophone, le

nombre d'interactions en moyenne sur une journée s'élève à 18,6 contre 11,3 pour les enfants francophones.

	Allophones	Francophones
Nombre d'interactions individuelles	138	107
Nombre d'interactions en petits groupes	21	23
Nombre d'interactions en plénum	9	29
Nombre d'interactions totales	168	159

Figure 3 : Quantités et formes sociales des interactions observées sur une journée

Concernant la forme sociale, nous relevons que la plupart des discussions en plénum sont menées avec les élèves francophones et que les échanges avec les enfants allophones se passent souvent individuellement. La quantité d'interactions en petits groupes est légèrement plus élevée pour les élèves allophones.

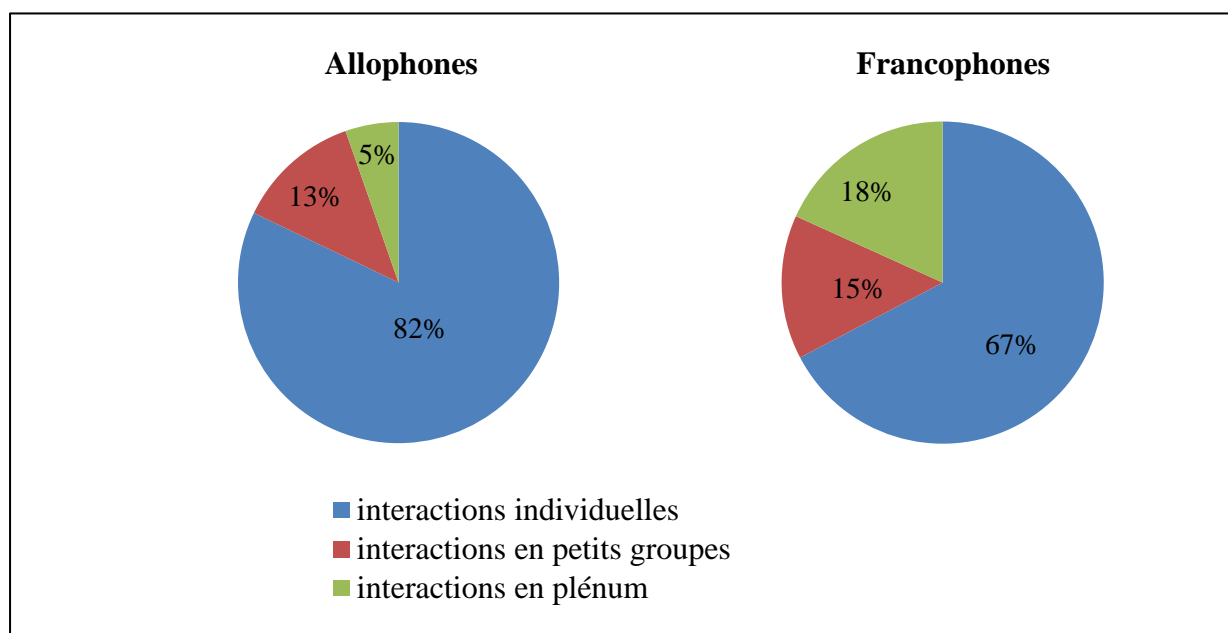


Figure 4 : Formes sociales des interactions observées sur une journée

Nous remarquons que l'enseignante interagit plus avec les élèves francophones lors des discussions en plénum. De ce fait, lors de l'accueil, des mises en projet et des synthèses, les enfants francophones mènent les discussions. Durant les activités, l'enseignante interagit principalement avec les élèves allophones.

L'enseignante prend plus de temps lorsqu'elle discute avec les élèves allophones. En effet, les plus longues interactions entre l'enseignante et les élèves francophones durent entre 30 et 50 secondes. Tandis qu'avec les élèves allophones, les plus longues discussions se situent entre 2 minutes et 2 minutes 30. A ce moment, l'enseignante se met à la hauteur de l'enfant et le questionne, ce qu'elle ne fait pas systématiquement avec les élèves francophones. Effectivement, parfois l'enseignante prépare du matériel ou va chercher un objet tout en

discutant avec un élève francophone. A ce sujet, nous observons que l'enseignante interagit avec des élèves physiquement éloignés plus fréquemment s'ils sont non-allophones. En effet, durant une journée, l'enseignante discute avec un élève francophone qui se trouve à plus de deux mètres à neuf reprises. Tandis qu'elle le fait trois fois avec des élèves allophones.

Nous remarquons à divers moments que l'enseignante cherche à faire parler les enfants. Au vestiaire, lorsque les élèves s'approchent d'elle pour qu'elle les aide à fermer leur veste, l'enseignante attend que l'enfant formule une demande orale. Durant l'entretien, l'enseignante a dit : « *il faut qu'ils rentrent gentiment dans la langue comme ils peuvent* ». Quand nous discutons d'un élève qui commence à dire quelques mots en français, elle ajoute : « *maintenant il faut vraiment qu'il essaye, il faut qu'il y aille quoi!* ».

Interprétation

Nous pensons que l'enseignante interagit plus avec les élèves allophones afin de multiplier les occasions de mettre l'enfant en relation avec la langue. Souvent, elle leur répète les informations importantes pour faciliter la compréhension du message. Vasseur (1994) souligne que la répétition d'une phrase favorise également l'acquisition du lexique. L'enseignante a une attention spécifique aux enfants allophones et particulièrement à ceux qui débutent l'apprentissage du français. Cependant, nous remarquons que la différence n'est pas énorme entre la quantité des échanges avec les élèves allophones et francophones, nous en déduisons que l'enseignante ne se focalise pas sur les élèves allophones et qu'elle a une écoute pour chaque enfant.

Nous supposons que le fait de donner la parole aux enfants non-allophones lors des moments en plénum n'est pas forcément une volonté consciente de la part de l'enseignante. En effet, nous avons remarqué que l'enseignante donne la parole aux enfants qui lèvent la main et il se trouve que la plupart du temps, ce sont les élèves non-allophones qui se manifestent.

Le fait d'interagir plus avec les élèves allophones de manière individuelle ou en petits groupes permet à l'enfant de revêtir un rôle important dans la discussion et de multiplier les occasions de prise de parole, ce qui est essentiel dans l'acquisition d'une langue selon Fournet et Méchin (2007). Nous développerons ce point de façon plus approfondie dans le chapitre qui traite de l'aspect organisationnel de l'enseignement.

L'enseignante interagit avec les enfants allophones différemment d'avec les enfants francophones. Elle prend le temps de discuter avec eux. Nous supposons que les enfants allophones ont parfois besoin de plus de temps pour formuler une phrase. Il est alors important de ne pas les bousculer. L'attitude de l'enseignante montre qu'elle écoute attentivement ses élèves. Selon Montagner (2012), faire preuve d'une bonne écoute permet à l'interlocuteur de sentir que son auditeur s'intéresse à ce qu'il dit et que sa parole est importante. De plus, cette attitude d'écoute donne un exemple à l'élève de ce qu'est un bon auditeur.

6.1.2. Le questionnement

Un grand nombre de questions a été posé au cours d'une journée. En effet, l'enseignante a formulé près de 120 questions au total. Nous remarquons que la quantité totale des questions posées aux enfants allophones et non-allophones est relativement similaire.

	Allophones	Francophones
Nombre de questions individuelles	54	34
Nombre de questions en petits groupes	4	5
Nombre de questions en plénum	4	20
Nombre de questions totales	62	59

Figure 5 : Quantités et formes sociales du questionnement observées sur une journée

Dans une journée, l'enseignante formule en moyenne six questions à un élève allophone pour deux questions à un élève francophone. Ce tableau nous révèle que 87% des questions destinées aux élèves allophones sont formulées individuellement contre 57,6% pour les élèves francophones. Par ailleurs, ces derniers répondent près de cinq fois plus souvent aux questions posées en plénum que les élèves allophones. Nous ne relevons pas de différences importantes pour les questions en petits groupes.

Ensuite, nous nous sommes intéressée à la manière d'interroger les élèves. En comparant le questionnement pour les élèves allophones et les non-allophones, nous avons remarqué que l'enseignante prononce presque à chaque fois le prénom de l'enfant si celui-ci est allophone. Il est plutôt rare qu'elle fasse un geste de la main ou de la tête pour l'interroger, ce qui est parfois le cas pour un enfant francophone.

	Allophones	Francophones
Nombre de questions où l'enseignant dit le prénom de l'élève pour l'interroger	29	14
Nombre de questions où l'enseignant fait un geste de la main ou de la tête en direction de l'élève pour l'interroger	2	15

Figure 6 : Manière d'interroger

En analysant les questions grâce à la taxonomie de Bloom, nous remarquons que la totalité des questions formulées aux élèves allophones sont des questions de connaissance ou de compréhension: « *Qu'est-ce que tu dois faire ? [...] Est-ce que tu te souviens à la rythmique quand on a fait la petite graine qui pousse et qui devient un grand arbre ?* ». En effet, les élèves allophones sont régulièrement amenés à restituer des faits appris ou à reformuler une information donnée. Les questions se situant dans les niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom sont, dans la plupart des cas, posées en plénum et ce sont les élèves francophones qui se manifestent pour y répondre. C'est le cas lorsqu'en début d'après-midi, l'enseignante revient sur leur activité en sciences de la nature et qu'elle demande : « *Pourquoi avec des*

glands on pourrait avoir des bébés chênes ? ». Durant l'entretien, l'enseignante nous dit à ce sujet : « *On leur demande avec les nouveaux moyens, les nouvelles méthodes quoi, tout ce qui est pratique réflexive bien sûr qu'à l'école enfantine c'est du bébé pratique réflexive mais expliquer ce que tu fais quand tu n'as pas les mots... si t'as pas la phrase... Ouh! (soupire)* ».

Concernant les types de question, nous observons que l'enseignante pose rarement des questions divergentes. De manière générale, elle privilégie les questions convergentes et ouvertes : « *Qu'est-ce que c'est la cire ? [...] Qu'est-ce que tu fais quand tu dis : che-valier ?* » L'enseignante utilise les questions fermées lorsqu'un élève allophone ne répond pas. C'est le cas lorsqu'elle demande à Rosa (prénom fictif) de lui expliquer ce qu'elle doit faire :

- Enseignante : *Rosa, qu'est-ce que tu dois faire ?*
L'enseignante sourit à l'enfant et s'accroupit face à elle
Rosa ne répond pas.
- Enseignante : *Découper ?*
Rosa hoche la tête de gauche à droite.

Il est rare que l'enseignante enchaîne les questions les unes après les autres.

Les réponses des élèves sont généralement exploitées et prises en compte. C'est le cas lorsque l'enseignante dessine une étoile et qu'un élève dit qu'il s'agit d'un flocon de neige. L'enseignante la félicite et reprend son idée : « *Si je prends l'idée de Mélissa (prénom fictif) qui dit que c'est un flocon de neige...* ».

Interprétation

Le nombre important de questions posées par l'enseignante confirme son objectif qui est de faire parler les enfants. En effet, comme souligné précédemment, nous apprenons une langue en la pratiquant et le questionnement favorise la prise de parole.

Selon Wagner (1992), le fait de prononcer le prénom de la personne lorsque nous l'interrogeons permet de l'impliquer dans la conversation. Nous pensons que l'enseignante questionne les enfants allophones en les nommant dans le but de les inciter à parler et de leur faire savoir que la question leur est destinée.

Le fait que l'enseignante formule des questions de connaissance aux enfants allophones permet de vérifier leur compréhension. Poser une question qui demande une certaine réflexion à un élève allophone peut se révéler problématique. En effet, la barrière de la langue est belle et bien réelle dans ces conditions. L'enseignante nous confie également ses craintes face aux nouvelles méthodes d'enseignement qui mettent en avant la verbalisation des apprentissages par l'enfant.

L'enseignante favorise les questions ouvertes. Selon Wagner (1992), ce type d'interrogation permet aux élèves de développer leur réponse et de parler plus longuement. Lorsqu'un élève allophone ne répond pas, l'enseignante formule des questions fermées. En interrogeant ainsi l'élève, elle peut vérifier sa compréhension même si l'enfant ne parle pas encore. C'est d'ailleurs ce qu'Heidemann (2003/2011) encourage, en affirmant que si l'enfant ne répond pas, la question peut être répétée ou reformulée.

Écouter et prendre en considération les réponses des élèves est essentiel. Selon Wagner (1992), cette habileté assure la participation active des enfants à long terme. En effet,

interroger favorise la participation des élèves, cependant si leurs réponses n'ont aucun impact, ils se lassent rapidement.

6.1.3. Les consignes

Nous avons remarqué que la majorité des consignes orales sont doublées par des gestes. Effectivement, l'enseignante effectue un exemple de la tâche demandée ou illustre ses explications grâce aux gestes. Par exemple, lorsque les enfants doivent décorer leur dessin, l'enseignante mime avec ses mains des petits points, des petites lignes, des spirales etc.

Ce tableau récapitule les types de consignes formulées au cours d'une journée :

Types de consignes	Quantité
Nombre de consignes orales	2
Nombre de consignes orales accompagnées d'un support écrit (pictogramme, dessin, image...)	5
Nombre de consignes orales doublées d'une démonstration, d'un exemple, de mimes ...	9
Nombre de consignes gestuelles (sans un mot)	2

Figure 7 : Types de consigne formulée durant une journée

Lors de notre entretien, nous avons demandé à l'enseignante quels changements elle remarquait dans ses pratiques face à l'augmentation du nombre d'enfants allophones. Elle répond en disant : « *Beaucoup plus de gestuel* ». Pour faire comprendre une consigne à un élève, l'enseignante ajoute qu'hormis le fait de répéter ou reformuler, il est intéressant de : « *mimer le truc ou de faire à côté de lui* ».

Généralement, elle montre le matériel à utiliser et présente des travaux effectués. Les informations importantes sont répétées plusieurs fois. A de nombreuses reprises, l'enseignante complète ses consignes par un contre-exemple et explique ainsi ce qu'il ne faut pas faire. L'enseignante ne réalise jamais ces contre-exemples. Par exemple, lorsque les élèves doivent réaliser des décorations sur leur dessin, l'enseignante dit qu'ils ne peuvent pas faire un tracteur, un igloo ou un avion.

Régulièrement, l'enseignante rappelle les travaux réalisés auparavant en lien avec l'activité actuelle.

Si l'activité à réaliser se compose de plusieurs étapes, l'enseignante explique la première en plénum puis la deuxième est présentée à chaque enfant lorsque le premier travail est terminé.

Nous observons que les élèves allophones ne maîtrisant pas encore le français sont placés à côté de l'enseignante lors des consignes.

Afin de vérifier la compréhension des élèves, l'enseignante demande s'ils ont compris en ajoutant à la fin de son explication: « *D'accord ? Oui ? Ok ?* ». Lorsque l'enseignante fait reformuler la consigne, elle le demande généralement à un élève allophone en disant : « *Qu'est-ce que tu dois faire ?* » Nous avons remarqué que l'enseignante ne le faisait pas

systématiquement. Lors de l'entretien, elle nous a confié ceci : « *Je me suis rendu compte aujourd'hui que je faisais pas quelque chose que je fais souvent, j'ai pas fait systématiquement répéter à un enfant la consigne. [...] mais là, je suis en plein stress. J'économise du temps où je peux, c'est sûrement pas au bon endroit mais enfin...* ». Elle ajoute ensuite qu'il est important pour elle de s'assurer que les enfants allophones aient compris même si cela prend du temps.

Souvent, l'enseignante donne des informations supplémentaires, des exemples ou répète la consigne à certains élèves allophones de façon individuelle lorsque la plupart des élèves sont en activité.

Quand elle souhaite préciser une notion ou définir un mot, l'enseignante donne la parole aux élèves francophones. Par exemple, elle leur demande: « *Qu'est-ce c'est des décorations ?* ».

Il arrive que l'enseignante donne des consignes sans dire un mot. Par exemple, au début du cours de sport, lorsque tous les enfants sont attentifs, l'enseignante effectue un mouvement que les élèves reproduisent ensuite.

Interprétation

Les gestes, les mimes et les exemples permettent de clarifier l'activité et donnent un support visuel aux enfants. Nous constatons que l'enseignante a intégré cette pratique et qu'elle a l'habitude de mimer et d'illustrer ses propos par des gestes et des exemples afin de favoriser la compréhension des élèves allophones.

Selon Wagner (1992), avoir recours à des exemples permet d'illustrer une idée. L'enseignant « cherche à mobiliser activement l'attention de l'élève et à faciliter la compréhension » (p.77). Nous remarquons que les exemples qui complètent les consignes sont en rapport avec l'expérience et les connaissances des élèves. C'est notamment le cas lorsque l'enseignante fait un lien avec une activité passée. Ceci correspond à ce que relève Vanthier (2009) concernant l'importance de faire des liens avec ce qui touche personnellement l'enfant.

Dubs (1995/2011) affirme qu'une bonne consigne contient des informations sur le matériel, les outils et les moyens à disposition. En montrant toujours le matériel à utiliser, l'enseignante clarifie ses consignes. De plus, en présentant ou en réalisant un exemple, le résultat attendu est clair pour les élèves. Dubs (1995/2011) ajoute que les informations sur la forme sociale de travail doivent être communiquées, ce qui est régulièrement le cas chez l'enseignante. Elle nomme les élèves qui travailleront en autonomie et ceux qui seront avec elle. Un élément que Dubs (1995/2011) relève comme important et que l'enseignante ne fait pas, est de communiquer la durée du travail. Nous avançons l'idée que cette information n'est pas essentielle dans les premières années d'école puisque la notion de temps est en voie d'acquisition (Piaget, 1946, cité par Fraisse et Vaultrey, 1952). Par ailleurs, l'enseignante présente lors de l'accueil, le plan des activités de la matinée. Les élèves ont alors une vue d'ensemble de ce qui va se passer mais ne connaissent pas précisément la durée de chaque activité.

Selon Zakhartchouk (1999), une consigne efficace est précise et claire. En expliquant une seule tâche à la fois, l'enseignante réduit le nombre d'informations contenues dans une consigne. Cette pratique permet de ne pas surcharger les élèves d'informations. De plus, en faisant expliquer la signification de quelques mots aux élèves francophones, l'enseignante montre qu'elle est consciente que certains mots ne sont pas connus par tous les élèves.

Les conditions dans lesquelles les consignes sont formulées influencent grandement la compréhension des élèves. En plaçant les élèves allophones auprès d'elle, l'enseignante augmente leur attention. Comme le relève Zakhartchouk (1999), il est important d'attendre que tous les élèves soient attentifs pour commencer à expliquer le travail demandé, ce que fait l'enseignante. Nous relevons également qu'elle prend le temps d'expliquer la consigne. Elle ne parle pas trop vite, utilise un vocabulaire simple, elle articule bien et parle assez fort pour être entendue de tous.

La reformulation de la consigne par un élève allophone est une pratique intéressante. D'une part, c'est une occasion pour l'apprenant de s'exprimer dans la langue cible et pour l'enseignante de vérifier s'il a compris. D'autre part, la reformulation de la consigne par un élève profite également aux autres enfants. En effet, ils entendent les explications formulées avec leurs mots.

Afin de faire reformuler la consigne, l'enseignante prononce ces mots: « *Qu'est-ce que tu dois faire ?* ». Elle ne demande pas: « *qu'est-ce que j'ai dit ?* » ou « *quelle est la consigne ?* ». L'enseignante s'adresse directement à l'enfant et l'implique personnellement dans la question. Cette formulation permet à l'élève d'anticiper son action et de verbaliser son activité future.

Nous supposons que les « *D'accord ? Oui ? Ok ?* » en fin de consignes est un tic de langage. En effet, aucune réponse n'est réellement attendue des élèves. De plus, ces éléments ne permettent pas de vérifier la compréhension des élèves. Nous pensons que ces mots marquent une sorte de pause dans les explications et permettent de ponctuer les consignes. En effet, ces mots sont prononcés suite à une information importante.

Un élément que nous avons souligné dans notre cadre théorique et que nous n'avons pas eu l'occasion d'observer est d'illustrer la consigne avec un pictogramme. Par exemple, un crayon représente le dessin, un ciseau représente le découpage, etc. Utiliser des référents de ce type augmente l'autonomie des élèves, notamment lorsqu'ils ont plusieurs tâches à effectuer (Wagner, 1992).

6.1.4. La correction des erreurs

En premier lieu, nous souhaitons préciser que nous nous sommes centrée sur les erreurs de prononciation et de français. Nous avons remarqué que l'enseignante corrige autant les élèves allophones que les non-allophones mais différemment. En effet, si un élève francophone commet une erreur, l'enseignante aura tendance à répéter le mot incorrect ou à demander à l'enfant de le redire sans avoir prononcé le mot correctement auparavant. Parfois, l'enseignante corrige un élève francophone sans lui faire répéter correctement ensuite. Tandis que si un élève allophone commet une erreur, l'enseignante dira systématiquement le mot ou la phrase correctement avant de le faire répéter à l'enfant. Si ce mot est long ou complexe, l'enseignante découpe le mot en syllabes, elle fait répéter chaque syllabe à l'enfant puis le mot en entier.

	Allophones	Francophones
Faire répéter le mot incorrect sans l'avoir dit avant		2
Corriger sans faire répéter		1
Corriger et faire répéter	6	
Ignorer l'erreur		1

Figure 8 : Manière de corriger les erreurs des élèves

Nous remarquons que les enfants ont l'habitude de répéter le mot correctement puisque l'enseignante ne le demande pas explicitement. Elle dit le mot et regarde l'enfant ; ce dernier le répète directement.

L'enseignante ne coupe jamais l'élève lorsqu'il commet une erreur, elle le laisse finir son explication avant de le reprendre.

Lors de notre entretien, l'enseignante dit en parlant des ateliers phonologiques que : « *y'a des sons des langues qui sont pas les mêmes qu'on a chez nous* ». Elle exemplifie son affirmation en expliquant que les enfants portugais ne prononcent pas le son [v] et qu'ils le remplacent par le son [b]. « *Au lieu de dire "Avion", il disent "Abion"* ».

Interprétation

Le fait que l'enseignante n'agit pas de la même manière pour corriger un élève allophone et un élève francophone montre qu'elle adapte sa pratique aux différents besoins des élèves. Elle fait réfléchir et corriger l'enfant francophone sans donner de réponse auparavant. Pour les enfants allophones, elle fait répéter la phrase ou le mot correctement. Comme le relève Marinova (2008), il n'est pas suffisant de répéter simplement la phrase ou le mot en le corrigeant. Nous n'avons d'ailleurs rarement vu l'enseignante agir ainsi. Dans la majorité des situations, elle rend l'enfant actif et lui fait dire correctement le mot.

Le fait d'attendre que l'élève ait fini de parler avant de le corriger permet de ne pas rompre la discussion et de ne pas risquer de décourager l'enfant ou de le bloquer (Marinova, 2008).

Le fait que les élèves ayant pour langue première le portugais disent *Abion* au lieu d'*Avion* vient du filtre perceptif. Les enfants construisent leur système phonétique propre à leur langue première. Lors de l'apprentissage d'une langue seconde, les sons étrangers à la langue 1 ne sont dans un premier temps pas perçus, puis l'apprenant les remplace par un son proche qui est dans le système phonétique de sa langue d'origine avant d'être prononcés correctement (Malmberg, 1971). Il est intéressant de relever que l'enseignante connaît la source des erreurs de prononciation. Ceci nous montre qu'elle a une certaine expérience avec les enfants allophones et qu'elle a l'habitude que les élèves portugais commettent cette erreur.

6.2. La communication non-verbale

6.2.1. La communication non-verbale vocale

L'articulation

L'enseignante exagère l'articulation lors des chants, des histoires, des consignes et lorsqu'un mot est long ou difficile à prononcer. C'est le cas lorsque les élèves découvrent le programme de la matinée et que l'enseignante leur annonce qu'ils iront à la bibliothèque. A ce moment, toute la classe est assise en cercle et l'enseignante leur fait répéter le mot *bibliothèque*. Elle articule beaucoup lorsqu'elle répète un mot qu'un élève a prononcé incorrectement ; elle le fait systématiquement, que l'enfant soit allophone ou non. A la fin d'une matinée, les élèves étaient réunis pour chanter. L'enseignante a appelé deux élèves allophones auprès d'elle afin de prononcer les paroles du chant face à eux. Lors de l'entretien, l'enseignante dit d'un enfant

qui ne parlait pas au début de l'année scolaire : « *Je ne pouvais pas lui faire desserrer les lèvres hein. J'ai essayé. J'articule beaucoup devant lui [...] Mais c'est pas parce qu'il y a pas de production de sa part, que ça rentre pas par quelque part ...* ».

Nous remarquons que l'enseignante articule beaucoup lorsqu'elle discute seule avec un élève allophone qui ne maîtrise pas encore le français. C'est le cas dans l'exemple évoqué précédemment, quand Rosa ne répond pas.

Rythme d'élocution

Lorsqu'une information importante est communiquée à toute la classe et quand l'enseignante interagit avec un élève allophone, cette dernière ralentit son rythme d'élocution. Elle parle également plus lentement lors des consignes et des discussions en plénum.

Intonation et volume de la voix

Parfois, l'enseignante accentue certains mots en l'allongeant ou en le disant plus fort. Ainsi lorsqu'elle donne un contre-exemple, son intonation change, sa voix est plus basse, elle fronce les sourcils, hoche la tête de droite à gauche et met l'accent sur certains mots tels que « *je ne veux pas... il est interdit...* ».

L'enseignante parle généralement fort. Elle varie beaucoup son volume de voix et exagère l'intonation notamment lors des consignes et lorsqu'elle lit une histoire. Quelques fois, l'enseignante chuchote. C'est le cas par exemple, lorsqu'elle demande à une élève de se taire. Si l'enseignante fait un reproche à un élève, sa voix est plus forte et plus aiguë. Lors de discussions individuelles, l'enseignante parle plus doucement.

Silence

Parfois l'enseignante utilise le silence pour faire passer un message. Nous développerons ce point dans la partie communication non-verbale non-vocale. Cependant, nous pouvons dire, concernant le silence que lorsque l'enseignante parle avec un élève allophone, elle lui laisse le temps dont il a besoin pour répondre ou pour formuler une question. Elle garde le silence et laisse l'enfant s'exprimer. Toutefois, si l'élève rencontre de grandes difficultés, l'enseignante l'aide à trouver ses mots.

Interprétation

Nous remarquons que l'enseignante soigne particulièrement les éléments paralinguistiques de la communication lorsqu'elle s'adresse à l'ensemble-classe. Elle articule les mots tout en restant naturelle. Elle ne parle pas trop vite, elle varie l'intonation, le débit de parole et le volume, ce qui concorde avec les écrits de Berthier-McLaughlin et Harfaut (2008) qui soulignent l'importance de varier ces éléments pour maintenir l'attention des élèves.

Le fait de parler plus lentement permet à l'enfant d'entendre chaque mot. Dans notre partie théorique, nous avons relevé que lors de l'acquisition d'une langue seconde, l'enfant passe par une phase réceptive durant laquelle il parle très peu et a besoin d'écouter la langue cible (Armand, 2009). En ralentissant le rythme d'élocution, l'enfant peut assimiler les informations qui lui sont nécessaires afin d'analyser la langue en voie d'acquisition. Nous

remarquons également que l'enseignante considère que même si l'enfant ne parle pas, il apprend.

En exagérant l'articulation des mots, l'enseignante rend attentif l'enfant aux différents sons. Cet élément est important lorsque nous prenons en compte que les langues ne comportent pas toutes les mêmes sons et que dans un premier temps, l'enfant ne perçoit pas les sons qui ne font pas partie de sa langue première (Malmberg, 1971). Une articulation marquée peut également permettre à l'enfant d'associer les mouvements de la bouche aux sons correspondants. Pour les enfants qui découvrent la langue, il est donc nécessaire de soigner l'articulation. Et d'après ce que dit l'enseignante lors de l'entretien, elle en est tout à fait consciente.

Nous avons relevé que l'enseignante baisse le volume de sa voix lorsqu'elle parle avec un enfant allophone. Ceci permet de rendre l'échange plus intime. La discussion entre l'enseignante et l'élève n'est pas entendue par le reste de la classe ce qui peut favoriser la confiance de l'élève allophone. En effet, durant l'entretien, l'enseignante nous confie en parlant d'un élève mutique : « *Je suppose qu'il est tellement fier que s'il parle pas juste il se gêne* ». Nous aimerions également ajouter que la fierté n'est pas le seul frein possible à l'expression de l'enfant. La timidité, la peur et le stress de l'élève peuvent être un obstacle à la prise de parole. Comme le soulignent Fournet et Méchin (2007), le rôle de l'enseignant dans une situation de communication exolingue est d'encourager et de favoriser l'expression de l'apprenant. Pour que ce dernier ose prendre des risques, il doit avoir confiance en lui et se sentir en sécurité.

Lors des discussions individuelles avec un élève allophone, le silence de l'enseignante montre qu'elle lui donne le temps dont il a besoin pour trouver ses mots. Afin de ne pas laisser un long silence s'installer, elle aide parfois l'enfant à formuler ses phrases.

6.2.2. La communication non-verbale non-vocale

Les mimiques

Le regard de l'enseignante est relativement expressif. Elle ouvre grand les yeux et lève les sourcils lorsqu'une information importante est communiquée. Son regard change d'expression lorsqu'elle fait un reproche à un élève ; elle fronce les sourcils. Nous avons remarqué qu'après avoir formulé une consigne, l'enseignante observe chaque élève. Elle le fait également lors des chansons et des poésies. De manière générale, le regard de l'enseignante est bienveillant.

L'enseignante communique avec le visage, elle sourit à un élève allophone lorsque celui-ci essaie de reformuler une consigne. Elle pince les lèvres lorsqu'elle fait une remarque à un enfant. Elle hoche la tête pour montrer qu'elle approuve une idée ou pour encourager un élève à poursuivre ses propos.

Interprétation

Balayer la classe du regard permet d'impliquer tous les élèves dans la discussion (Wagner, 1992). En posant ses yeux sur chaque enfant lors des chants et des poésies, l'enseignante encourage la participation active des enfants qui, en étant regardés, se sentent personnellement concernés par l'activité. En effet, comme l'affirme Moulin (2004), le regard

de l'enseignant a un effet positif sur les enfants. Ces derniers sont plus engagés dans leur travail et se sentent valorisés.

Observer chaque élève après avoir formulé la consigne permet de repérer ceux qui n'ont pas saisi la consigne. L'expression du visage des enfants traduit leurs émotions et avec un peu d'expérience, l'enseignante arrive aisément à identifier les élèves qui ont besoin d'explications supplémentaires. Ces dernières sont données de façon individuelle. Ainsi, l'enseignante prend en compte l'hétérogénéité de la classe. Les élèves ayant saisi leur travail commencent l'activité, pendant que l'enseignante donne des informations supplémentaires aux enfants qui en ont besoin.

L'expression du visage de l'enseignante se modifie selon les situations. Elle exploite les mimiques de son visage comme un réel instrument de communication. Son regard traduit l'émotion ressentie et double le discours oral. Par exemple, lorsque l'enseignante fait un reproche à un élève, son visage reflète le mécontentement, tandis que son regard est plein de fierté lorsqu'elle félicite un élève.

Nous remarquons que divers gestes utilisés par l'enseignante encourage l'enfant à parler : hochement de tête de haut en bas, sourire et regard bienveillant. Wagner (1992) affirme qu'un tel regard favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves. Comme évoqué auparavant, prendre la parole dans une langue étrangère est une prise de risque en soi. Il est alors essentiel de rassurer l'élève et de créer un climat de classe sécurisant.

De manière générale, nous n'avons pas remarqué de différences flagrantes concernant les mimiques de l'enseignante lorsqu'elle communique avec des élèves allophones ou non-allophones.

Les gestes

La grande majorité des gestes de l'enseignante sont destinés à illustrer le discours, notamment lors des consignes. L'enseignante exploite beaucoup le matériel, elle touche les feuilles, entoure les espaces à colorier, réalise des démonstrations, etc. Lors de l'analyse des consignes, nous avons mis en avant le fait que l'enseignante utilise les gestes, les mimes et les exemples pour clarifier ses explications. Nous n'allons donc pas y revenir.

Nous remarquons que beaucoup de gestes ont pour fonction de montrer des endroits ou des objets. Par exemple, l'enseignante dit : «*Je prends la moitié des enfants avec moi là-bas et l'autre moitié sera ici*» et elle accompagne cette parole en désignant avec sa main les espaces de travail en question.

L'enseignante utilise des mouvements que tous les élèves comprennent : la main tendue face au visage de l'enfant est le signe pour qu'il arrête de parler. Le doigt sur la bouche signale aux enfants qu'ils doivent faire moins de bruit. Le pouce levé valide une réponse. La main ouverte tendue en direction d'un enfant permet de le désigner pour lui donner la parole. D'autres gestes accompagnent les paroles de l'enseignante. Elle lève l'index lorsqu'elle formule un interdit, elle pose ses mains sur les hanches lorsqu'elle réprimande un élève.

Nous avons observé qu'à plusieurs reprises l'enseignante utilise seulement ses gestes pour faire passer un message. Ceux-ci remplacent alors la parole. En classe, après plusieurs remarques faites à un élève pour qu'il commence son travail, l'enseignante se place derrière lui et tend son index vers le travail de l'enfant. Ensuite, l'enseignante met ses mains sur les

hanches, l'enfant la regarde, l'enseignante lève les bras et les épaules puis tend à nouveau son index en direction de la feuille de l'élève. Une autre situation dans laquelle l'enseignante n'utilise pas de mot pour se faire comprendre est lorsque les filles doivent se lever pour chanter. Un garçon est également debout. Pour qu'il s'asseye, elle le regarde avec insistance et lève un sourcil, penche la tête et croise ses mains sur sa poitrine.

De manière générale, nous observons que les gestes de l'enseignante sont énergiques et naturels. L'enseignante est continuellement en mouvement. Lors de l'entretien, l'enseignante dit à quel point les gestes sont importants : « *Comme la production orale c'est handicapé on va dire entre guillemets. A part bosser avec le visuel euh... je vois pas* ».

Globalement, nous constatons que l'enseignante n'utilise pas les gestes différemment lorsqu'elle communique avec des élèves allophones ou non-allophones. Cependant, lorsqu'elle donne une indication aux élèves qui débutent leur apprentissage de la langue française, l'enseignante réalise plus de gestes et illustre la majorité des mots en les mimant.

Interprétation

Nous remarquons que l'enseignante accorde une place privilégiée aux gestes pour communiquer avec les enfants. A travers les propos tenus lors de l'entretien, nous remarquons que l'enseignante a conscience qu'elle exploite beaucoup les gestes afin d'améliorer la compréhension des élèves.

Comme l'affirme Calmy-Guyot (1973), l'enseignante exploite et utilise son corps afin de clarifier et illustrer son discours, notamment lors des consignes et des explications. Les déictiques spatiaux sont fréquemment employés. En disant simplement *ici* et en désignant avec le doigt l'endroit, l'enseignante réduit sensiblement la longueur de ses phrases, ce qui favorise la compréhension des enfants ne maîtrisant pas la langue du milieu.

Grâce à nos lectures, nous pouvons identifier et classer les différents gestes observés. Un doigt sur la bouche ou le pouce levé sont des gestes symboliques. L'index levé ponctue le discours et souligne un interdit (Moulin, 2004). Nous repérons également les gestes qui régulent les échanges: main face au visage d'un enfant, mains sur les hanches, bras tendu en direction d'un élève, etc. Ces gestes régulateurs sont souvent effectués sans que l'enseignante s'interrompe.

Nous avons observé que, tout comme avec les mimiques, les gestes effectués dans le silence sont porteurs d'un message fort. Une pause dans le discours rend le langage corporel plus intense (Heidemann, 2003/2011). Nous remarquons que l'enseignante utilise cette technique de communication lorsqu'elle a déjà transmis le message oralement une première fois. Elle communique souvent de cette manière avec un enfant en particulier qui n'est pas allophone et qui rencontre quelques difficultés à l'école.

Les gestes énergiques ont un effet positif sur la communication. Ils donnent l'image d'une enseignante impliquée et engagée et favorisent l'envie des enfants de réagir et de participer activement aux échanges (Moulin, 2004).

La posture

L'enseignante se déplace constamment ; elle observe les travaux des élèves, organise le matériel, répond aux questions des enfants, etc. Nous avons observé que parfois l'enseignante aide un élève à l'atelier peinture et en même temps, fait une remarque à un enfant qui joue dans un autre coin de la classe. Ceci montre que sa position lui permet d'avoir un regard sur l'ensemble du groupe-classe. Pour reprendre un élève qui ne fait pas le travail demandé, l'enseignante reste immobile devant lui. Ses pieds sont écartés et sa position est stable.

Afin de parler seule avec un élève, l'enseignante se met à sa hauteur.

La majeure partie du temps, l'enseignante se positionne dans la classe de façon à pouvoir voir la majorité des élèves. Elle se place par exemple dos au mur.

Lorsque les élèves sont assis sur le tapis, l'enseignante s'installe sur une chaise et se penche en avant vers les élèves.

Interprétation

Comme le relève Berthier-McLaughlin et Harfaut (2008), rester immobile n'est pas naturel pour un enseignant. Se mouvoir permet de changer de point de vue et de se diriger vers les élèves afin de les solliciter. Nous relevons que l'enseignante se déplace en ayant une intention particulière. Elle ne fait pas de déplacements inutiles. De plus, son immobilité a également du sens. C'est le cas lorsqu'elle se positionne sans bouger devant un élève qui rêve. Du reste, ce dernier se remet immédiatement au travail.

Lorsque l'enseignante discute avec un élève, elle se met à la hauteur de l'enfant et insiste pour qu'il la regarde. Comme développé précédemment, cette posture permet à l'enfant d'être à la hauteur du visage de l'enseignante ce qui peut participer à l'apprentissage de la prononciation des sons ; l'enfant voit que telle position de la bouche provoque tel son (Montagner, 2012). De plus, si l'enseignante ne s'agenouillait pas, la différence de grandeur entre l'enfant et l'adulte peut se révéler être un obstacle à la communication. L'élève devrait parler fort, il devrait lever la tête pour établir un contact visuel. Par ailleurs, se positionner physiquement plus haut que son interlocuteur peut être perçu comme une sorte de domination (Moulin, 2004).

En ne tournant pas le dos à la classe, l'enseignante garde un contrôle visuel sur l'ensemble des élèves et reste physiquement disponible aux élèves (Moulin, 2004). Elle peut ainsi répondre à un enfant tout en continuant d'aider un autre.

Se pencher vers les élèves lorsque l'enseignante est assise accentue le fait qu'elle ne met pas de barrière entre elle et les élèves. Selon Barrier (1996), le corps penché vers l'avant traduit un certain dynamisme. Cette énergie et cette tonicité créent chez les enfants l'image d'un enseignant solide, crédible et sécurisant.

La proxémie

L'enseignante se rapproche des élèves pour les aider ou pour faire cesser un comportement. C'est le cas au cours de sport, lorsqu'un groupe d'élèves ne fait pas les exercices demandés. Souvent ces rapprochements sont suivis de remarques orales. Lorsqu'elle parle individuellement avec un élève, l'enseignante se place près de lui. Nous avons observé que

l'enseignante répond rarement à un élève allophone en étant éloigné de lui ou en ne le regardant pas dans les yeux.

L'enseignante se place auprès des élèves qui ont le plus besoin de soutien, indépendamment du fait que l'enfant soit francophone ou non. L'enseignante adapte sa distance physique selon les situations. En effet, elle s'assure que les élèves allophones soient proches d'elle lors de la formulation des consignes et durant les ateliers. L'enseignante se positionne auprès des élèves en difficulté.

De manière générale, l'enseignante est physiquement proche des élèves. Quelques fois, elle a un contact physique avec certains d'entre eux. Par exemple, elle attire l'attention d'un enfant rêveur en lui posant la main sur le bras. Quand elle pose une question à une élève allophone qui ne maîtrise pas encore le français, elle l'entoure de son bras ou lui prend la main.

Interprétation

Nous remarquons que l'espace entre l'enseignante et les élèves varie selon les situations et les besoins des élèves. Lorsque l'enseignante se rapproche d'un élève pour lui parler et qu'elle s'accroupit, elle lui montre qu'il a toute son attention et qu'elle souhaite l'entendre. Ce rapprochement physique est le signe d'une certaine individualisation (Moulin, 2004).

Le contact physique a une valeur affective et communicative particulière et montre que l'enseignante est engagée dans sa relation avec les élèves (Moulin, 2004).

Le fait que l'enseignante ne reste pas cantonnée auprès de certains élèves leur permet de ne pas se sentir constamment contrôlés et surveillés. Elle varie les moments durant lesquels elle se place près de tel ou tel élève selon leurs besoins.

6.3. L'organisation de l'enseignement

6.3.1. Multiplication des activités

Avec l'augmentation du nombre d'allophones dans sa classe, l'enseignante dit avoir quelque peu changé son organisation: « *J'ai mis en place plus de choses d'articulation, des activités de langage* ». Du reste, nous avons observé que dans la classe se trouve un coin destiné au français. Lors de ces activités de langage, l'enseignante nous a expliqué qu'elle travaille principalement le vocabulaire et la prononciation des mots. De plus, une fois par semaine, elle donne un cours de français à un élève primo-arrivant durant une demi-heure. Cet enfant et une autre élève se rendent au cours de soutien avec l'enseignante d'appui de l'école durant 20 minutes tous les mardis.

Lors des jeux libres, l'enseignante profite de prendre quelques élèves allophones pour répéter les chants ou les poésies. Parfois, elle organise un jeu tel que le memory afin d'enrichir leur vocabulaire et de leur donner l'occasion de parler.

Durant les ateliers libres, les élèves ont la possibilité d'écouter des enregistrements audio comportant plusieurs histoires, chansons et poésies. L'intention de l'enseignante est de « *faire écouter la musique de la langue* ».

Interprétation

Dans une classe, tous les élèves sont uniques. Ils n'apprennent pas de la même manière, ne travaillent pas à la même vitesse, n'ont pas les mêmes connaissances, les mêmes centres d'intérêt et les mêmes stratégies d'apprentissage. En prenant en compte cette réalité, il est indispensable pour l'enseignant d'adapter ses méthodes éducatives et de varier les dispositifs pédagogiques afin de mettre en place une organisation du travail qui permet à chaque élève d'apprendre (Perrenoud, 1995). C'est ce que fait l'enseignante lorsqu'elle répète les chants et les poésies avec les élèves allophones pendant que les autres jouent. Mémoriser un texte dans une langue étrangère est un exercice complexe ; l'enseignante donne alors plus d'occasions de s'entraîner aux élèves allophones qu'aux francophones.

Cependant, l'enseignante ne met pas toujours les enfants allophones à l'écart pour travailler spécifiquement avec eux. Des activités répondant à leurs besoins sont intégrées dans l'organisation de la classe. C'est le cas pour les ateliers de langage ou les enregistrements audio mis à disposition. Ainsi, les élèves allophones ne travaillent pas toujours de manière isolée. De cette façon, le sentiment d'être en difficulté ou d'être différent s'amoindrit.

Les enregistrements audio d'histoires et de chansons nous semblent particulièrement intéressants. Un avantage considérable de ce moyen est que les phrases sont correctes et complètes, ce qui n'est pas toujours le cas lorsque nous parlons en situation de communication.

Nous constatons donc que l'enseignante adapte sa pratique et son organisation afin de répondre aux besoins particuliers des enfants allophones.

6.3.2. Apprentissage entre pairs

Durant l'entretien, l'enseignante nous dit : « *Je fais l'hypothèse que les enfants apprennent beaucoup plus en blaguant avec les autres que pendant les cours que l'enseignant peut donner* ». A ce propos, nous remarquons que les élèves ont beaucoup de moments dans la journée durant lesquels ils peuvent jouer ensemble. Habituellement, lorsqu'ils ont terminé leur tâche, les élèves peuvent s'occuper librement. De plus, l'enseignante ne leur interdit pas de parler et n'exige pas qu'ils jouent seuls. Lors des ateliers de peinture, les élèves peuvent parler entre eux.

Durant notre entretien, l'enseignante relève que l'apprentissage du français ne s'arrête pas à la maîtrise du vocabulaire et de la syntaxe. Elle souligne l'importance des formules de politesse, le fait d'être dans le sujet, de comprendre ce qui est dit et de répondre en respectant le contexte de la situation de communication.

Habituellement, l'enseignante débute la journée par un moment de jeux libres avant de faire l'accueil. Elle profite de la présence de l'enseignante spécialisée et de la stagiaire HES pour séparer la classe en trois groupes et organiser des ateliers tournants. De cette façon, les élèves ont plus d'occasions de prendre la parole et d'être écoutés par un adulte. « *On utilise la salle qui est à côté et y'en a une ici et l'autre qui va là-bas. Comme ça on peut bosser un petit peu parce que... la moindre activité demande du langage, si tu veux entendre tout le monde avec 23, c'est juste 22 qui s'enquiquinent la plupart du temps si tu veux (rires)...* »

La composition de ces groupes dépend de l'activité prévue et de l'objectif. L'enseignante essaye souvent de mélanger les premières et les deuxièmes si l'activité le lui permet. Au cours

de sport, elle sépare les enfants turbulents afin de rendre la gestion de la classe plus facile. « *Si je fais des ateliers langages, suivant l'objectif que j'ai, soit je mets que des enfants en difficulté ensemble soit je fais des groupes hétérogènes* ».

Par ailleurs, l'enseignante encourage les élèves à se corriger : « *Je leur dis souvent : grand Dieu, vous savez, moi j'ai besoin d'aide des fois [...] Si vous entendez de ceux qui ont des défauts de prononciation. Vous pouvez faire répéter* ». Elle estime que la correction entre pairs est bénéfique pour les élèves. En effet, l'enseignante a dit : « *Entre eux, je pense qu'il y a moins de gêne que face à l'adulte [...] et puis ils adorent être maîtresses de secours* ».

Interprétation

L'organisation de la classe et les règles mises en place favorisent les échanges verbaux entre les enfants, ce qui est essentiel, nous l'avons vu, dans le processus d'acquisition d'une langue. L'enseignante demande d'ailleurs aux élèves de parler en français à l'école. Les interactions entre les élèves s'inscrivent dans des situations réelles de communication, cet élément est fondamental. En effet, Abdelilah-Bauer (2008) soutient le fait que l'acquisition d'une langue ne doit pas être simplement présentée comme un objet d'étude mais que l'utilisation de la langue avec les enfants doit se faire à travers des activités. Ainsi, l'enfant allophone donne un sens à l'apprentissage de la langue. Il a besoin de savoir parler pour jouer et communiquer avec ses camarades. Apprendre le français fait alors sens pour l'enfant ce qui est indispensable pour qu'un savoir se développe efficacement selon Bruner (1983). En plus des éléments purement langagiers, les enfants apprennent, à travers les échanges oraux dans des situations réelles de communication, à écouter la parole de l'autre, à la comprendre et à y réagir adéquatement.

Comme nous l'avons présenté auparavant, la quantité d'interactions entre l'enseignante et les élèves allophones ou francophones sont relativement semblables lors des activités en petits groupes. Il est dès lors intéressant de constater que l'enseignante sépare fréquemment la classe en trois. Elle est donc consciente qu'en groupes restreints, les enfants allophones prennent la parole plus souvent.

La correction entre pairs comporte plusieurs avantages. Comme le relève l'enseignante, les enfants se gênent moins que face à un adulte. Nous en déduisons qu'ils parleront plus spontanément et plus fréquemment entre eux. De plus, le correcteur identifie l'erreur et revêt un rôle d'expert lorsqu'il la souligne, ce qui est valorisant. L'enfant qui a commis une erreur est alors amené à reconnaître les éléments de son interlangue qui ne correspondent pas à la langue-cible. Comme le relève Lyster et Mori (2006 cité par Coşoreanu, 2009), l'apprenant a besoin d'avoir un retour sur son langage pour progresser. D'où l'importance de former des groupes restreints et d'organiser trois ateliers où se trouve un adulte à chacun d'eux.

Le fait que l'enseignante compose les groupes d'élèves selon l'activité et les objectifs fixés permet de varier les formes de travail. En effet, il est possible que parfois l'enseignante réunisse quelques élèves allophones avec des francophones afin que ces derniers puissent donner aux allophones des rétroactions correctives. En rassemblant les élèves allophones, l'enseignante peut également adapter la difficulté de la tâche.

Mis à part les apprentissages langagiers, le jeu permet aux élèves d'acquérir des compétences sociales. En effet, au fil des expériences, les enfants apprennent ce qui est permis de faire et de dire et ce qui ne l'est pas. Le jeu libre est alors un outil pédagogique fort intéressant qui développe des compétences langagières pragmatiques, sociales et culturelles (Vanthier, 2009).

6.3.3. Les histoires

Suite à l'observation et l'entretien, nous relevons que les histoires revêtent une importance particulière pour l'enseignante. En effet, deux fois par jour, en fin de matinée, l'enseignante lit une petite histoire aux enfants. Quelques années auparavant, l'enseignante a donné des cours de soutien en français à des élèves plus âgés. Elle nous dit combien les enfants appréciaient les histoires : « *Il y en avait trois qui disaient pas un mot de français. Mais ils redemandaient les histoires. Ils se débrouillaient pour dire quelle histoire ils voulaient.* »

Concernant l'objectif de l'enseignante par rapport aux histoires, elle dit : « *Mon envie avec les histoires c'est qu'ils rentrent au moins dans comment ça chante la langue française.* »

Les deux élèves allophones qui ont le plus de difficultés en français peuvent choisir s'ils veulent ou non écouter la lecture. S'ils ne le souhaitent pas, ils peuvent faire un jeu silencieusement. Cependant, si l'album contient beaucoup d'illustrations et peu de textes, l'enseignante demande à ces deux élèves d'écouter également. Lorsque nous l'avons interrogée par rapport à cette pratique, l'enseignante nous répond : « *Au début de l'année, j'ai insisté pour qu'ils restent là, mais ils m'ont démoli les histoires. Je trouve que c'est un moment tellement bonnard et j'ai fait que la police tout le long [...] Je me suis vite mis à leur place. Imagine une histoire en japonais.* »

Interprétation

Vanthier (2009) affirme que les enfants aiment les histoires. « L'enfant qui écoute une histoire et regarde les illustrations d'un album fait l'expérience de la langue et de l'image comme source de plaisirs : plaisir de la découverte des situations, plaisir de la rencontre de personnages, plaisir du langage » (p.61). Les illustrations des albums complètent le message oral. Elles aident à la compréhension et éveillent la curiosité des enfants. Lire des histoires aux enfants permet de construire leur mémoire linguistique (Vanthier, 2009). En effet, ils stockent des images représentant telle expression ou telle situation ; ils entendent la musique de la langue et mémorisent certains mots. Les élèves ont l'occasion d'analyser la structure des phrases et la prononciation des mots. Les livres se composent de différents types de discours. Les enfants ont alors accès au dialogue, à la description, à la narration, etc. De plus, même si l'histoire n'est pas réelle, les actions décrites sont généralement en lien avec des pratiques quotidiennes. Les personnages se saluent, se présentent, ils se remercient, demandent de l'aide, etc.

De plus, la lecture de divers albums permet d'aborder des thèmes qui touchent les enfants. Comme nous l'avons vu, cet élément favorise la prise de parole et la participation des enfants aux discussions. Les histoires peuvent alors être le point de départ d'une discussion intéressante pour les enfants.

Le fait de ne pas imposer forcément la lecture d'une histoire aux deux enfants qui sont au début de leur apprentissage du français montre que l'enseignante adopte une position empathique à leur égard. En effet, elle se met en leur place en s'imaginant devoir écouter une histoire en japonais. Nous remarquons également qu'à plusieurs reprises l'enseignante fait preuve d'empathie à l'égard de ses élèves. Lors de notre entretien, l'enseignante nous explique que parfois un élève lui parle en portugais. Elle lui répond que malheureusement elle ne le comprend pas et imagine à quel point cette situation doit être frustrante pour lui.

L'enseignante dit aussi que lorsqu'elle donnait des cours de soutien aux élèves plus âgés : « *Je me suis rendu compte par rapport au français [...] comme quoi c'est une langue difficile* ».

6.3.4. Les rituels

Nous avons remarqué que les journées des enfants sont ponctuées de rituels. En effet, lorsque les élèves arrivent en classe, ils s'asseyent en rond après avoir salué l'enseignante en lui serrant la main. Ils chantent une chanson puis le programme de la journée est expliqué grâce aux pictogrammes qui représentent chaque activité. Pour indiquer aux enfants qu'il est l'heure de ranger, l'enseignante met en marche une boîte à musique. Les élèves doivent alors croiser les bras, la regarder et écouter ses instructions. Après la récréation, l'enseignante propose un moment de Brain gym. Cette méthode permet aux élèves de se mettre en condition pour apprendre. En effet, lors du Brain gym, les enfants exécutent des mouvements simples qui activent différentes zones du cerveau ce qui améliore les performances intellectuelles et physiques. Ces mouvements diminuent également le stress et améliorent la concentration.

Au cours de sport, lorsque les élèves entrent dans la salle, ils se placent sur le cercle au centre. En fin de chaque matinée, l'enseignante lit une histoire aux enfants. Lorsqu'ils sont habillés, chaque enfant serre la main de l'enseignante pour lui dire au revoir.

Interprétation

Comme développé dans notre cadre théorique, les rituels permettent de donner des repères aux enfants, ce qui crée un cadre sécurisant et un climat de classe propice aux apprentissages (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006). Cet élément est une condition essentielle pour que les enfants osent prendre des risques, pour qu'ils s'engagent dans la construction de leur savoir et pour que les élèves allophones prennent la parole.

Par ailleurs, serrer la main des enfants et leur dire bonjour permet d'accueillir chaque élève dans la classe. Cette salutation marque le passage entre la famille et l'école. Avec un sourire et un petit mot pour chaque élève, l'enseignante crée des liens, elle leur montre qu'ils sont considérés avec respect et qu'elle prête une attention particulière à chacun. En outre, cette salutation développe des capacités langagières : l'enfant apprend et pratique des attitudes qui favorisent l'entrée en contact avec d'autres personnes et les codes de communication de notre société (Armand, 2009).

6.3.5. Relation avec la famille

Comme la majorité des élèves sont d'origine portugaise, l'établissement scolaire demande à une enseignante bilingue d'être présente lors des entretiens et des réunions afin de faire l'interprète. De plus, certains documents distribués aux enfants sont traduits.

Lors de la réunion avec les parents, l'enseignante insiste sur le fait qu'ils ne doivent pas hésiter à poser des questions et à venir à l'école.

L'enseignante nous confie qu'elle ressent parfois un manque de soutien de la part des familles issues de l'immigration. Elle explique cette situation en disant : « *C'est des parents qui travaillent beaucoup et qui ne sont pas toujours disponibles* ».

Interprétation

Les documents traduits et la présence de l'enseignante bilingue sont des éléments qui favorisent la construction d'un partenariat efficace avec les parents. En effet, comme le relève Berthelier (2006), si les parents ne connaissent pas la langue du pays, ils peuvent se sentir démunis et ne pas estimer être en mesure d'aider leur enfant. Cependant, l'enseignante ressent ce manque d'engagement comme un manque de soutien et de disponibilité de la part des parents.

En encourageant les parents à prendre contact avec l'enseignante, s'ils ont une question, l'enseignante montre que la collaboration avec la famille est importante à ses yeux. En effet, construire un partenariat efficace entre la famille et l'école est essentiel afin de créer des conditions d'apprentissage propices à la construction des savoirs de l'enfant. La collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration nous semble particulièrement précieuse. Comme développé dans notre cadre théorique, les attitudes de l'apprenant et de son entourage doivent être positives envers la langue du milieu et leur langue première afin de tendre vers un bilinguisme additif (Paulin, 1994). Il est alors essentiel pour l'école de ne pas dénigrer la langue d'origine des élèves et d'inciter non seulement les élèves mais également les parents à s'ouvrir aux langues afin de développer une attitude de respect et d'ouverture face à la langue du milieu.

7. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Suite à notre analyse et à l'interprétation des données, nous allons mettre en évidence les éléments susceptibles de répondre à notre question de recherche qui était formulée ainsi : **Dans quelle mesure les pratiques de communication d'une enseignante de première et deuxième HarmoS s'adaptent-elles aux élèves allophones ?**

Les tableaux ci-dessous récapitulent les éléments observés en ce qui concerne les pratiques de communication verbale et non-verbale de l'enseignante. Le premier tableau met en parallèle les éléments différents entre les élèves allophones et les élèves francophones. Le second tableau résume les pratiques de communication semblables pour l'ensemble des élèves.

Par la suite, nous répondrons aux sous-questions et vérifierons nos hypothèses.

	Avec les élèves allophones	Avec les élèves francophones
Communication verbale	<p>L'enseignante interagit plus souvent et principalement individuellement</p> <p>Les interactions sont plus longues</p> <p>Questions se situant dans les niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom</p> <p>L'enseignante prononce le prénom de l'enfant pour l'interroger</p> <p>Elle leur demande de reformuler les consignes</p> <p>Elle leur donne des informations supplémentaires ou répète les explications avant qu'ils débutent l'activité</p> <p>Si erreur : elle dit une fois correctement puis fait répéter</p>	<p>L'enseignante interagit moins souvent et principalement en plénum</p> <p>Questions se situant parfois dans les niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom</p> <p>L'enseignante leur demande d'expliquer des mots</p> <p>Si erreur : elle répète le mot incorrect ou demande de le dire sans l'avoir énoncé correctement auparavant</p>
Communication non-verbale	<p>Discussion individuelle : articule beaucoup, parle doucement et lentement, est proche de l'enfant, se met à sa hauteur, le regarde dans les yeux, ne fait pas une autre activité en même temps, attend qu'ils répondent, leur sourit, hoche la tête.</p> <p>Avec un élève primo-arrivant : beaucoup de gestes illustratifs</p> <p>Lors des consignes : l'enseignante les place près d'elle</p>	<p>L'enseignante leur parle parfois en étant éloignée ou en préparant du matériel</p>

Figure 9 : Synthèse des résultats 1 : comparaison entre élèves allophones et francophones

En ce qui concerne la communication non-verbale, nous aimerions relever qu'il n'y a pas de différences notables pour les mimiques et les gestes entre les discussions avec les élèves allophones et celles avec les élèves francophones

	A tous les élèves
Communication verbale	<p>L'enseignante formule souvent des questions convergentes et ouvertes.</p> <p>Consignes exemplifiées et doublées par des gestes (présentation du matériel, lien avec les activités précédentes, à la fin de la consigne : <i>ok ? d'accord ? oui ?</i>).</p> <p>L'enseignante corrige les erreurs de français sans interrompre les élèves.</p>
Communication non-verbale	<p>Communication non-verbale non-vocale</p> <p>En général, l'enseignante soigne l'articulation et l'exagère lorsqu'elle dit un mot long ou difficile à prononcer et lorsqu'elle corrige un élève.</p> <p>L'enseignante varie l'intonation (surtout lors des consignes et des histoires).</p> <p>Elle ralentit le rythme d'élocution lors des consignes et pose son regard sur chaque enfant.</p>
	<p>Communication non-verbale vocale</p> <p>Les expressions de son visage reflètent les émotions ressenties par l'enseignante et elle les utilise pour doubler son discours oral.</p> <p>L'enseignante utilise beaucoup les gestes illustratifs mais également les gestes régulateurs et ceux qui ponctuent le discours. Les gestes qui remplacent la parole rappellent un message oral prononcé auparavant.</p> <p>En général : gestes énergiques et naturels.</p> <p>L'enseignante se déplace beaucoup, elle se positionne afin d'avoir une vue d'ensemble sur la classe. Assise, l'enseignante se penche en avant, vers les enfants.</p> <p>L'enseignante se positionne près des élèves en difficulté. Elle est relativement proche physiquement des élèves.</p>

Figure 10 : Synthèse des résultats 2 : similitudes entre élèves allophones et francophones

7.1. Vérification des hypothèses

Avant de vérifier nos hypothèses, nous aimerions souligner une fois encore le caractère qualitatif de notre recherche. En effet, les résultats ne représentent pas la plupart des personnes, ils correspondent à l'observation d'une seule enseignante. Nous ne pouvons donc pas généraliser nos conclusions. Il s'agit d'une étude de cas.

Notre question de recherche se divise en deux sous-questions. Voici la première :

Quelles sont les différences entre les caractéristiques générales des interactions entre enseignante-élèves allophones et enseignante-élèves non-allophones (quantité, forme sociale et but de l'échange) ?

Notre première hypothèse était que l'enseignante interagit plus avec les élèves allophones.

Comme le tableau ci-dessus nous le rappelle, cette hypothèse est vraie. Nous avons constaté que l'enseignante interagit plus avec les élèves allophones qu'avec les francophones.

Notre deuxième hypothèse concernait la forme sociale des interactions et était formulée ainsi : L'enseignante interagit plus fréquemment avec les élèves allophones individuellement ou en petit groupe.

Suite à nos observations, nous pouvons valider la dite hypothèse. En effet, nous constatons que l'enseignante discute plus souvent seule ou en petits groupes avec les élèves allophones qu'avec les élèves francophones. En interagissant avec un seul élève ou avec un nombre restreint d'enfants, l'enseignante multiplie les occasions de prise de parole ce qui est, nous l'avons vu, essentiel dans l'apprentissage d'une langue. De plus, en discutant seule avec l'enfant, l'enseignante lui montre qu'elle s'intéresse à lui et l'écoute.

Lorsqu'elle s'entretient avec un élève allophone, l'enseignante parle doucement, ce qui permet de rendre l'échange plus intime. Les élèves qui les entourent n'entendent pas leur conversation. Le fait d'être écouté par d'autres personnes peut être un facteur de stress pour l'enfant. En lui parlant à voix basse, il se sentira peut-être plus en confiance et s'exprimera plus facilement. De plus, l'enseignante se met à la hauteur de l'enfant et lui parle lentement en articulant. Ces éléments favorisent la compréhension du message par l'enfant. Lorsque l'enseignante discute avec un élève allophone, elle prend relativement plus de temps que lors des discussions avec des enfants francophones. Elle se montre entièrement à l'écoute de l'enfant et ne fait pas autre chose en même temps.

Lors de ces échanges, l'enseignante se montre bienveillante : elle sourit, hoche la tête pour encourager l'enfant, elle attend qu'il réponde, l'entoure de son bras ou lui prend la main, l'aide à formuler ses phrases etc. A ce sujet, nous relevons également que l'enseignante revêt une position empathique face aux enfants allophones. Elle se met à leur place à diverses occasions et essaye d'imaginer leur ressenti.

Notre troisième hypothèse était que l'enseignante interagit principalement avec les enfants allophones dans le but de leur faire restituer des faits appris.

Suite à l'analyse des questions formulées par l'enseignante en classe, nous sommes en mesure de confirmer cette hypothèse. Effectivement, les questions posées aux enfants allophones se situent dans les niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom. Généralement, l'enseignante leur demande de reformuler la consigne. Ceci permet de vérifier la compréhension de l'enfant et donne aux autres élèves une explication de la tâche différemment formulée.

Les questions se situant dans les hauts niveaux de la taxonomie de Bloom sont majoritairement posées lors des moments en plénum. Comme nous le confie l'enseignante, lors de l'entretien, poser une question qui demande une certaine réflexion à un élève allophone peut se révéler problématique. La maîtrise partielle de la langue d'enseignement peut être un obstacle à la compréhension de la question ainsi qu'à la formulation de la réponse. Nous remarquons que l'enseignante pense qu'il est difficile pour les élèves allophones de répondre à ces questions. De ce fait, elle interroge les enfants allophones principalement dans le but de restituer des informations ou des faits appris.

Notre deuxième sous-question était formulée ainsi :

Quelles stratégies communicatives particulières l'enseignante met en place avec les élèves allophones?

Notre hypothèse était que l'enseignante utilise plus de supports visuels (images, gestes, matériel) lorsqu'elle parle avec les élèves allophones.

Nous ne pouvons pas totalement infirmer cette affirmation. En effet, nous avons vu l'enseignante interagir avec un élève qui commençait son apprentissage du français. L'enseignante illustre chaque parole par un geste, mais de manière générale, l'enseignante utilise beaucoup son corps pour clarifier son discours. Elle montre le matériel lors des explications et réalise des démonstrations. Nous avons le sentiment qu'elle ne le fait pas spécifiquement pour quelques élèves mais qu'elle communique habituellement ainsi avec les enfants.

Pour terminer, voici notre dernière hypothèse : l'enseignante exploite la langue d'origine des élèves allophones.

Comme développé dans notre cadre théorique, les personnes apprenant une nouvelle langue s'appuient sur leur langue première pour construire leurs connaissances (Roulet, 1984). Nous pensions alors que l'enseignante exploiterait la langue première des enfants d'une manière ou d'une autre, ce qui n'est pas vraiment le cas. Les années précédentes, elle avait organisé quelques séances tirées du moyen d'enseignement EOLE. Les enfants avaient appris à se saluer dans différentes langues ou à chanter « bon anniversaire » dans plusieurs langues.

Lorsque l'enseignante ne comprend pas ce qu'un enfant allophone veut lui dire ou que celui-ci ne comprend pas ce qui lui est expliqué, l'enseignante fait parfois appel aux enfants bilingues. Elle relève cependant que ce n'est pas toujours simple car, parfois l'enfant se gêne ou n'arrive pas à traduire la phrase dans sa langue première.

A l'école, les enfants ne peuvent pas parler dans leur langue d'origine. L'enseignante dit que la majorité des enfants parlent dans leur langue première à la maison. Elle pense alors qu'à l'école il est important de s'exprimer en français et de multiplier les occasions d'être en relation avec cette langue. Nous avons le sentiment que l'enseignante considère qu'il serait plus bénéfique pour ces enfants de parler en français à la maison. Cependant, nos lectures nous permettent d'avancer le fait que la langue première est fondamentale dans le processus d'acquisition de la langue seconde et dans la construction de l'identité sociale de l'enfant.

Nous remarquons donc que l'enseignante exploite peu la langue d'origine des élèves allophones et qu'elle n'inclue pas directement la langue première des enfants dans l'acquisition du français. Cependant, nous relevons le fait que l'enseignante connaît la source des erreurs de prononciation des élèves portugais, ceci montre qu'elle est consciente du rôle que joue la langue 1 dans l'acquisition d'une nouvelle langue.

8. CONCLUSION

Arrivée au terme de notre recherche, nous allons maintenant poser un regard critique sur notre travail, énoncer quelques propositions de pratiques enseignantes bénéfiques pour les élèves allophones, présenter les apports de ce travail et mettre en lumière d'éventuels prolongements de notre étude.

8.1. Distance critique

Notre travail de recherche se penche sur un sujet actuel et est bénéfique pour notre future profession.

Durant la phase exploratoire, nous nous sommes rendu compte qu'un nombre important d'ouvrages traitaient de notre sujet. Nous avons donc fait le choix de nous intéresser à la littérature récente et nous sommes consciente que nous n'avons pas eu la possibilité de tout analyser.

Les méthodes choisies pour récolter les données sont, à notre avis, les plus adéquates. En effet, l'observation et l'entretien nous ont permis d'aller sur le terrain et de relever les éléments susceptibles de répondre à notre questionnement. Toutefois, ces méthodes présentent certaines limites. En effet, nous avons déjà relevé qu'il est possible que le comportement de l'enseignante ait été modifié par l'observation.

En ce qui concerne l'entretien, nous aimerions rajouter que la souplesse de cette méthode a été problématique pour nous dans le sens où nous devons adapter nos questions au fil de l'entretien. L'ordre et la formulation des questions ne correspondent pas du reste à ce que nous avons prévu en premier lieu. Ceci nous a quelque peu effrayée sur le moment mais nous nous sommes rendu compte que l'important est de récolter des informations sur chaque question-guide. Lors de la retranscription de l'entretien, nous avons réalisé qu'il nous manquait un élément à propos de l'exploitation de la langue 1 chez les enfants allophones. Nous avons donc immédiatement contacté l'enseignante afin qu'elle s'exprime sur ce sujet. Une autre limite de l'entretien concerne la subjectivité du discours de l'enseignante. Il est possible qu'elle ait adapté quelques réponses en ayant connaissance des valeurs et des enseignements de la HEP. Cependant, comme le relève Quivy et Campenhoudt (2011), la subjectivité ne peut être évitée dans l'analyse de pratique.

Nous aimerions également ajouter que l'échantillon n'est pas représentatif. Nous nous sommes centrée sur une classe afin de récolter des données détaillées et de réaliser des observations approfondies. Il aurait certainement été plus significatif d'élaborer le recueil de données sur plusieurs classes afin de relever d'autres pratiques et d'avoir l'avis et le point de vue de différents enseignants.

Lors de l'analyse des données, nous avons pris conscience de l'importance de la grille d'observation. En effet, en premier lieu, nous avons réalisé des tableaux qui relevaient la fréquence de certains actes. De cette façon, nous cochions si tel comportement apparaissait très souvent, souvent, rarement ou jamais dans telle ou telle situation. Mais nous nous sommes rendu compte que nos résultats n'étaient pas assez précis et que la part de subjectivité était grande. Nous avons alors réalisé une nouvelle grille d'observation. Dans celle-ci, nous étions amenée à dénombrer les interactions, les types de questions, les formes des consignes etc. Nous y décrivions les gestes et nous retranscrivions les paroles de l'enseignante. De cette façon, nous avons essayé de limiter la part de subjectivité.

Présenter les données de chaque dimension et ensuite les analyser en les liant à notre cadre de référence permet une explication claire de chaque élément. Les tableaux et les schémas présentés augmentent la compréhension de nos observations et clarifient nos données.

Tout au long de cette recherche et de manière générale, nous avons essayé de travailler consciencieusement et avec rigueur.

8.2. Propositions de pratiques enseignantes

A ce point de notre recherche, nous sommes en mesure de présenter quelques pratiques qui sont bénéfiques à l'intégration scolaire des enfants allophones dans une classe de première et deuxième HarmoS.

Inclure la langue première

En premier lieu, il nous semble important d'accorder une place particulière à la langue d'origine de chaque enfant. Comme le relève Vasseur (1994), l'enfant acquiert une langue en tissant des liens avec sa langue première. Se renseigner sur la langue première des élèves permettrait de connaître les particularités linguistiques de la langue. Nous pensons, par exemple, qu'il serait intéressant de contacter une personne bilingue afin de recueillir quelques informations clés telles que les grandes différences concernant la structure des phrases, les sons de la langue française qui ne figurent pas dans l'autre langue ou les normes de communication particulière. Ces informations nous permettraient de comprendre certaines erreurs de l'enfant et d'identifier les éléments linguistiques auxquels nous devrions prêter une attention particulière. Nous pourrions également recueillir quelques informations sur la culture d'origine de l'enfant ; ceci permettrait d'éviter de possibles malentendus.

Les approches plurielles donnent également l'occasion à l'enfant allophone de s'appuyer sur ses connaissances dans sa langue 1 pour acquérir la langue d'enseignement. Ainsi, nous pensons que les moyens d'enseignement EOLE sont à exploiter dans nos classes. Nous pourrions également amener des jeux bi- ou plurilingues en classe. De cette façon, les différentes langues de la classe deviennent le point de départ pour ouvrir les enfants aux plurilinguismes.

En incluant la langue première de l'enfant dans le processus d'acquisition de la langue 2, nous transmettons le message à l'élève et à sa famille que les langues ne sont pas en compétition. Nous devons transmettre à l'entourage de l'enfant et à lui-même l'idée qu'il n'existe pas de hiérarchie ni entre les langues ni entre les cultures. De cette façon, chacun adopte une attitude positive envers les langues ce qui favorise l'acquisition d'un bilinguisme additif.

Situations réelles de communication

Lorsque deux personnes veulent communiquer, il est essentiel qu'elles partagent un code commun pour se comprendre. En classe, la langue d'enseignement est ce code. En organisant des situations dans lesquelles les enfants interagissent entre eux, l'acquisition de la langue seconde par les élèves allophones est favorisée. Les élèves communiquent en poursuivant un but précis. De plus, les interférences sont moins nombreuses dans des situations réelles de communication.

Suite à notre recherche, nous pensons que le jeu est un outil pédagogique propice aux apprentissages langagiers. Les enfants discutent entre eux pour organiser le jeu et le faire évoluer. Parler en français devient alors un besoin et l'enfant met du sens à l'apprentissage de cette langue ce qui augmente sa motivation à travailler et à progresser. Pour que ces échanges soient favorables, les règles de classe doivent être construites de façon à permettre les interactions entre élèves. En effet, il nous semble incohérent d'interdire aux enfants de parler durant les jeux libres ou d'exiger qu'ils jouent seuls. De plus, nous pourrions demander aux élèves francophones de corriger les erreurs de français. Nous pensons qu'il est important

d'expliquer à ces enfants comment ils doivent s'y prendre : faire répéter correctement aux enfants allophones, leur expliquer gentiment, ne pas se moquer de leurs erreurs, etc.

Nos résultats montrent que les élèves allophones parlent plus fréquemment en étant avec un nombre restreint d'enfants. Il nous semble alors bénéfique de multiplier les travaux de groupe. Nous pensons que varier les situations est également essentiel et motivant pour les enfants. A travers les chansons, les albums, les poésies, les enfants se familiarisent avec la langue. Nous remarquons ainsi que l'acquisition d'une langue seconde est un phénomène ayant une forte dimension sociale.

Bienveillance et soutien de l'enseignant

En identifiant les forces et les limites de chaque élève, nous pourrions, en tant qu'enseignante, adapter les activités aux niveaux et aux capacités des enfants, nous serons également en mesure de fixer des objectifs que les enfants peuvent atteindre et de répondre aux besoins des élèves. En évaluant les capacités linguistiques des élèves, nous pourrions inscrire nos interventions dans la zone proximale de développement de l'enfant. En adaptant nos exigences aux niveaux des élèves, la quantité d'interférences est diminuée. De plus, il est pertinent de se renseigner sur le processus d'acquisition d'une langue seconde afin d'apporter une aide adéquate. Par exemple, en connaissant la phase réceptive, l'enseignant sait que même si l'enfant ne parle pas, il apprend et qu'il est essentiel de lui parler.

L'enseignant doit également ne pas oublier qu'il est un modèle de production pour l'enfant. De ce fait, il est nécessaire de soigner les éléments paralinguistiques tels que l'articulation, le volume de la voix, le rythme d'élocution, etc. Nous relevons également que plusieurs dimensions de la communication demandent une certaine adaptation aux diverses situations, c'est le cas des gestes, des mimiques, de la posture et de la distance physique avec les élèves.

Afin que l'enfant allophone ose s'exprimer dans la langue d'enseignement, il est indispensable que le climat de classe soit sécurisant et que l'enfant se sente en confiance. L'enseignant joue un rôle important dans l'établissement d'une telle ambiance de travail. En adoptant une attitude bienveillante et respectueuse, la confiance de l'enfant sera renforcée.

8.3. Prolongements et perspectives

Notre recherche s'est centrée sur les pratiques de communication de l'enseignante dans une classe de première et deuxième HarmoS comportant un nombre important d'élèves allophones. Même s'il était très intéressant d'effectuer notre étude dans un degré d'enseignement où l'oral occupe une place importante, il serait également intéressant d'observer une classe de 7H ou 8H.

Observer une classe dont l'enseignant est bilingue et comparer les données récoltées avec celles de notre travail serait également intéressant. Il est possible que la communication et les pratiques éducatives soient différentes entre les deux enseignants. En effet, si l'enseignant bilingue a vécu une situation d'immigration, ses pratiques seront peut-être influencées par son vécu et ses expériences personnelles. Si nous constatons de grandes différences entre les deux enseignants, il serait captivant de débiter une recherche qui a pour objectif de relever les pratiques efficaces. En évaluant le niveau de langue des enfants en début d'année scolaire et

en le comparant à l'évaluation finale en fin d'année, peut-être que nous distinguerions que telle ou telle façon de faire est plus ou moins favorable.

Au cours de notre recherche, nous nous sommes questionnée sur les nouvelles méthodes d'enseignement dans les premières années d'école. En effet, les enseignants sont encouragés à faire verbaliser les stratégies des enfants et à mettre en mots leur raisonnement. Afin que les élèves allophones qui ne maîtrisent pas encore la langue d'enseignement profitent de ces séances d'apprentissage, il serait pertinent de mettre en place un dispositif d'aide pédagogique qui permet à ces élèves d'acquérir des outils cognitifs et de se construire un bagage métacognitif. Ainsi, cette étude donnerait des pistes pratiques pour les enseignants.

Dans la même optique, il serait pertinent de questionner un nombre important d'enseignants afin de connaître les difficultés fréquemment rencontrées dans la communication avec les élèves allophones. A partir de ce recensement, une étude pourrait être entreprise quant au contenu de la formation initiale dans les HEP. Les forces et les limites constatées pourraient aider les HEP à adapter leurs cours dans le but de donner les moyens aux futurs enseignants de favoriser l'intégration scolaire et sociale des enfants de migrants.

9. REPERTOIRE DES TABLEAUX ET SCHEMAS

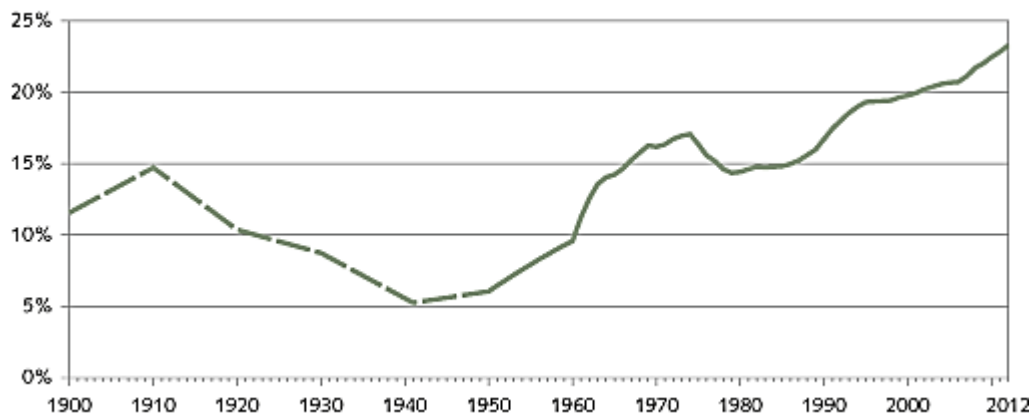


Figure 1 : Part de la population résidante permanente étrangère en Suisse (OFS, 2011)

	Langue 1	Niveau de maîtrise de la langue française (ordre croissant)				
Enfant 1	Portugais	1	2	3	4	5
Enfant 2	Portugais	1	2	3	4	5
Enfant 3	Portugais	1	2	3	4	5
Enfant 4	Portugais	1	2	3	4	5
Enfant 5	Portugais	1	2	3	4	5
Enfant 6	Portugais	1	2	3	4	5
Enfant 7	Serbo-croate	1	2	3	4	5
Enfant 8	Polonais	1	2	3	4	5
Enfant 9	Allemand	1	2	3	4	5

Figure 2 : Langue 1 et niveau de maîtrise du français des enfants allophones de la classe d'observation

	Allophones	Francophones
Nombre d'interactions individuelles	138	107
Nombre d'interactions en petits groupes	21	23
Nombre d'interactions en plénum	9	29
Nombre d'interactions totales	168	159

Figure 3 : Quantités et formes sociales des interactions observées sur une journée

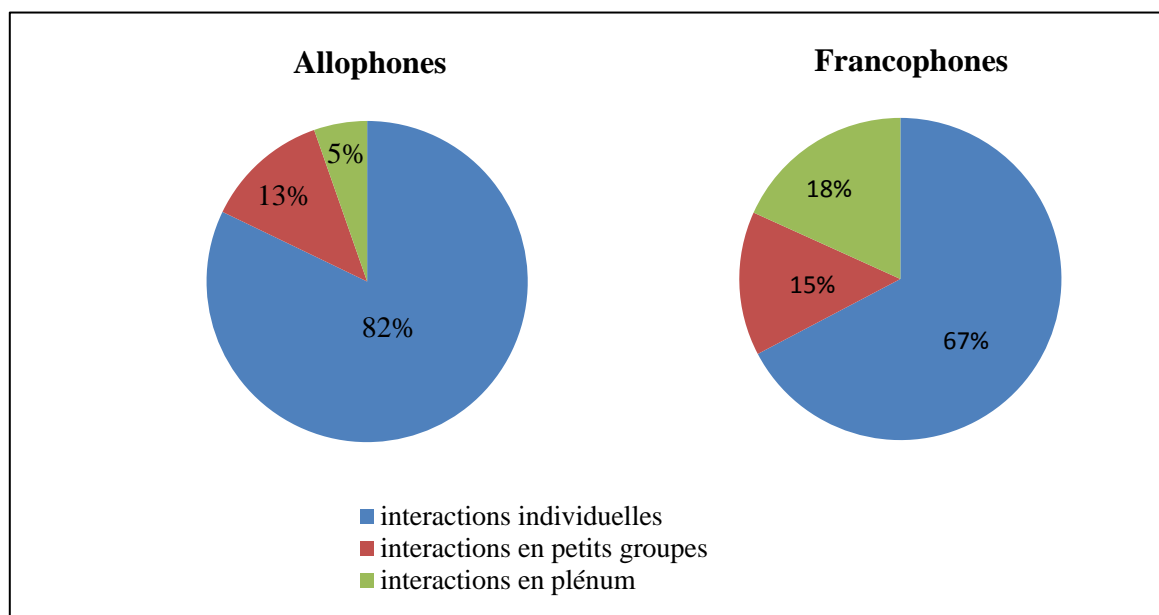


Figure 4 : Formes sociales des interactions observées sur une journée

	Allophones	Francophones
Nombre de questions individuelles	54	34
Nombre de questions en petits groupes	4	5
Nombre de questions en plénum	4	20
Nombre de questions totales	62	59

Figure 5 : Quantités et formes sociales du questionnement observées sur une journée

	Allophones	Francophones
Nombre de questions où l'enseignant dit le prénom de l'élève pour l'interroger	29	14
Nombre de questions où l'enseignant fait un geste de la main ou de la tête en direction de l'élève pour l'interroger	2	15

Figure 6 : Manière d'interroger

Types de consignes	Quantité
Nombre de consignes orales	2
Nombre de consignes orales accompagnées d'un support écrit (pictogramme, dessin, image...)	5
Nombre de consignes orales doublées d'une démonstration, d'un exemple, de mimes ...	9
Nombre de consignes gestuelles (sans un mot)	2

Figure 7 : Types de consignes formulées durant une journée

	Allophones	Francophones
Faire répéter le mot incorrect sans l'avoir dit avant		2
Corriger sans faire répéter		1
Corriger et faire répéter	6	
Ignorer l'erreur		1

Figure 8 : Manière de corriger les erreurs des élèves

	Avec les élèves allophones	Avec les élèves francophones
Communication verbale	<p>L'enseignante interagit plus souvent et principalement individuellement</p> <p>Les interactions sont plus longues</p> <p>Questions se situant dans les niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom</p> <p>L'enseignante prononce le prénom de l'enfant pour l'interroger</p> <p>Elle leur demande de reformuler les consignes</p> <p>Elle leur donne des informations supplémentaires ou répète les explications avant qu'ils débutent l'activité</p> <p>Si erreur : elle dit une fois correctement puis fait répéter</p>	<p>L'enseignante interagit moins souvent et principalement en plénum</p> <p>Questions se situant parfois dans les niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom</p> <p>L'enseignante leur demande d'expliquer des mots</p> <p>Si erreur : elle répète le mot incorrect ou demande de le dire sans l'avoir énoncé correctement auparavant</p>
Communication non-verbale	<p>Discussion individuelle : articule beaucoup, parle doucement et lentement, est proche de l'enfant, se met à sa hauteur, le regarde dans les yeux, ne fait pas une autre activité en même temps, attend qu'ils répondent, leur sourit, hoche la tête.</p> <p>Avec un élève primo-arrivant : beaucoup de gestes illustratifs</p> <p>Lors des consignes : l'enseignante les place près d'elle</p>	<p>L'enseignante leur parle parfois en étant éloignée ou en préparant du matériel</p>

Figure 9 : Synthèse des résultats 1 : comparaison entre élèves allophones et francophones

A tous les élèves	
Communication verbale	<p>L'enseignante formule souvent des questions convergentes et ouvertes</p> <p>Consignes exemplifiées et doublées par des gestes (présentation du matériel, lien avec les activités précédentes, à la fin de la consigne : <i>ok ? d'accord ? oui ?</i>)</p> <p>L'enseignante corrige les erreurs de français sans interrompre les élèves</p>
Communication non-verbale	<p>Communication non-verbale non-vocale</p> <p>En général, l'enseignante soigne l'articulation et l'exagère lorsqu'elle dit un mot long ou difficile à prononcer et lorsqu'elle corrige un élève.</p> <p>L'enseignante varie l'intonation (surtout lors des consignes et des histoires)</p> <p>Elle ralentit le rythme d'élocution lors des consignes et pose son regard sur chaque enfant.</p>
	<p>Communication non-verbale vocale</p> <p>Les expressions de son visage reflètent les émotions ressenties par l'enseignante et elle les utilise pour doubler son discours oral</p> <p>L'enseignante utilise beaucoup les gestes illustratifs mais également les gestes régulateurs et ceux qui ponctuent le discours. Les gestes qui remplacent la parole rappellent un message oral prononcé auparavant.</p> <p>En général : gestes énergiques et naturels</p> <p>L'enseignante se déplace beaucoup, elle se positionne afin d'avoir une vue d'ensemble sur la classe. Assise, l'enseignante se penche en avant, vers les enfants.</p> <p>L'enseignante se positionne près des élèves en difficultés. Elle est relativement proche physiquement des élèves.</p>

Figure 10 : Synthèse des résultats 2 : similitudes entre élèves allophones et francophones

10. BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Preteuille, M. (2011). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Abdeliah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La découverte.

Aimard, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*. Paris : Dunod.

Anzieu, D. & Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses Universitaires de France.

Armand, F. (2009). Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire : quelques principes d'intervention [version électronique]. *Vie pédagogique*, 152. Consulté le 4 août 2013 dans http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_3

Astolfi, J.-P. (2008, juin). Le questionnement pédagogique [version électronique]. *Economie et management*, 128. Consulté le 9 octobre 2013 dans <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/132057/132057-16710-21380.pdf>.

Barrier, G. (1996). *La communication non verbale. Aspects pragmatiques et gestuels des interactions*. Paris : ESF Editeur.

Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école: des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.

Berthelie, R. (2006). *Enfants de migrants à l'école française*. Paris : L'Harmattan.

Berthier-Mclaughlin, C. & Harfaut, M. (2008). *Être l'acteur de son cours*. Paris : Groupe Eyrolles.

Bodrova, E. & Leong, D. J. (2011). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec: Presses de l'université du Québec.

Briquet-Duhazé, S. & Quibel-Périnelle F. (2006). *Les rituels à l'école maternelle*. Clamecy : Bordas.

Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler ?* Paris : Retz.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001) [version électronique]. Consulté le 4 septembre 2013 dans le site web du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Calmy-Guyot, G. (1973). *Un autre langage : la main dans la relation pédagogique à l'école maternelle*. Paris : Editions ESF.

Candelier, M. (2008, décembre). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre [version électronique]. *Les cahiers de l'Acedle*, 5. Consulté le 4 février 2014 dans http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf.

CDIP (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère* [version électronique]. Consulté le 1 juin 2013 dans le serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation, Berne : http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf

CDIP (2013). *Offres de soutien destinées aux allophones* [version électronique]. Consulté le 4 juillet 2013 dans le site web de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Berne : <http://www.ides.ch/dyn/15875.php>

Cède, S. (2006). Apprends-moi à comprendre tout seul. In Alain Savary (Ed.), *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »* (pp. 63-73). Paris : INRP.

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses Universitaires de France.

Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe : modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles : De Boeck.

CIIP (2012). *Commentaires généraux du domaine Langues* [version électronique]. Consulté le 5 septembre 2013 dans le site web du Plan d'études romand, Neuchâtel : <http://www.plandetudes.ch/l/cg>

Classes à degrés multiples (Projet de Loi sur l'enseignement primaire, Art. 34, 14 avril 2012) [version électronique]. Consulté le 26 septembre 2013 dans http://www.vs.ch/Press/DS_3/CC-2012-04-23-19833/fr/Avant-projet1.pdf

Clément, F. & Girardin, A. (1997). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris : Nathan Pédagogie.

Clerc, A. & Truffer Moreau, I. (2010, décembre). Les enjeux des premiers degrés de la scolarité : apprentissages fondamentaux et pratiques enseignantes. *L'éducateur*, 12, 34-35.

Cosereanu, E. (2009). Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère [version électronique]. *Cahiers de l'APLIUT*, (28)3. Consulté le 6 février 2014 dans http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:V1oLfdVF_J8J:apliut.revues.org/93+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch

Cosnier, J. & Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Cuisinier, F. (1996). Pratiques éducatives, comportements éducatifs: quelles différences, quelles similitudes. *Enfance*, 3, 39-46.

D'amato, G. (2008). Une revue historique et sociologique des migrations en Suisse [version électronique]. *Annuaire suisse de politique de développement*, (27) 2. Consulté le 28 août 2013 dans <http://aspd.revues.org/511>

De Grandmont, N. (1999). *Pédagogie du jeu*. Paris: De Boeck Université.

Dubs, R. (2011). *Lehrerverhalten* (C. Salzmann & M.-M. Luy, trad.). Zürich: SKV. (Original publié 1995)

Encouragement (Loi fédérale sur les étrangers de la Confédération suisse, Art. 53, 16 décembre 2005) [version électronique]. Consulté le 30 août 2013 dans le site web de la Confédération suisse : http://www.admin.ch/ch/f/rs/142_20/index.html

Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.

Fournet, S. & Méchin, G. (2007). *Les savoirs de base : pratiques de formateurs. Lutte contre l'illettrisme, alphabétisation, apprentissage du français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

Fraisse, P. & Vautrey, P. (1952). La perception de l'espace, de la vitesse et du temps chez l'enfant de cinq ans II [version électronique]. *Enfance*, 5(2). Consulté le 8 janvier 2014 dans http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1952_num_5_2_1236

Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.

Gioux, A.-M. (2000). *Premières écoles, premiers enjeux*. Paris : Hachette Education.

Greff, E. & Kokyn, J. (1999). *Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux*. Paris : Retz.

Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Édition du Seuil.

Heidemann, R. (2011). *Körpersprache im Unterricht : Ein Ratgeber für Lehrende* (C. Salzmann & M.-M. Luy, trad.) Wiebelsheim: Verlag Quelle & Meyer. (Original publié 2003)

Intégration (Loi fédérale sur les étrangers de la Confédération suisse, Art. 4, 16 décembre 2005) [version électronique]. Consulté le 30 août 2013 dans le site web de la Confédération suisse : http://www.admin.ch/ch/f/rs/142_20/index.html

Jisa, H. (2003, mars). L'acquisition du langage [version électronique]. *Terrain*, 40. Consulté le 9 septembre 2013 dans <http://terrain.revues.org/1562>

Johnstone, R. (2002). *A propos du facteur de l'âge : quelques implications pour les politiques linguistiques* [version électronique]. Consulté le 12 octobre 2013 dans le site web du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneFR.pdf>.

Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.

- Kaval, M. (1995). Intégration et culture d'origine : les jeunes maghrébins et turcs. *Agora débats-jeunesse*, 1, 85-106.
- Kaya, É. (2009). Le rôle pédagogique de l'enseignant à l'ère de l'interculturalité. *Synergies*, 2, 59-63.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Larousse (2003). *Le petit Larousse illustré 2003*. Paris : Larousse.
- Leyat, V., Germanier, S., Dayer, G., & Delévaux, O. (2008). *Éducation et système scolaire en Valais. Comment ça fonctionne ? Où trouver de l'aide ?* Consulté le 29 juillet 2013 dans le site officiel du canton du Valais : http://www.vs.ch/NavigData/DS_312/M6697/fr/Francais.pdf
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Edition Klincksieck.
- Malmberg, B. (1971). *La phonétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marinova, K. (2009). L'acquisition du langage dans le jeu de rôles au préscolaire [version électronique]. *Québec français*, 155, 62-63. Consulté le 28 décembre 2013 dans <http://id.erudit.org/iderudit/1782ac>
- Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi*. Paris : Editions ESF.
- Meirieu, P. (5 juillet 2008). *Ecole maternelle, école première*. Document résumant la conférence de Philippe Meirieu donnée lors du congrès de l'Association générale des enseignantes et enseignants de l'école maternelle de l'enseignement public (AGEEM). Consulté le 1 juin 2013 dans http://meirieu.com/ARTICLES/ecole_maternelle_ecole_premiere.htm
- Montagner, H. (2012). *L'enfant et la communication. Comment gestes, attitudes et vocalisations deviennent des messages*. Paris : Dunod.
- Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant [version électronique]. *Carrefours de l'éducation*, 17, 142-159. Consulté le 27 janvier 2014 www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm
- Müller, R. (1995). Portée de la langue première sur l'acquisition de la langue seconde. In E. Poglià, A.-N. Perret-Clermont, A. Getler & P. Dasen (Ed.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II* (pp. 47-70). Berne : Peter Lang SA.
- Myers, G. & Myers, M. (1984). *Les bases de la communication interpersonnelle; une approche théorique et pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Nicolet, M. (2002, novembre). Les langues de la migration à l'école obligatoire. Quel statut ? [version électronique] *Bulletin de la CIIP*, 17-18. Consulté le 9 décembre 2013 dans <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2194>

ODM (2013, août). *Statistique des étrangers à fin août 2013* [version électronique]. Consulté le 12 février 2014 dans le site web de la Confédération suisse :
https://www.bfm.admin.ch/bfm/fr/home/dokumentation/zahlen_und_fakten/auslaenderstatistik.html

OFS (2011). *Migration et intégration – Indicateurs* [version électronique]. Consulté le 12 février 2014 dans le site web de la Confédération suisse :
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html>

OFS (2013). *Ecole obligatoire – Indicateurs : Degrés primaire et secondaire I* [version électronique]. Consulté le 28 août 2013 dans le site web de la Confédération suisse :
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html

Organisation (Projet de Loi sur l'enseignement primaire, Art. 33, 14 avril 2012) [version électronique]. Consulté le 26 septembre 2013 dans le site officiel du canton du Valais :
http://www.vs.ch/Press/DS_3/CC-2012-04-23-19833/fr/Avant-projet1.pdf

Paulin, C. (1994). Bilinguisme et identité culturelle. In S. Cardey, C. Daude, C. Derozier, S. Gentilhomme, Y. Gilli, J.-F. Schumacher & C. Volkmar, (Ed.), *Recherches en linguistique étrangère XVII : Linguistique, littérature, sémiotique* (pp. 117-142). Paris : Les Belles Lettres.

Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner*. Paris: Dunod.

Perregaux, C. (1994). *Odysee : accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME.

Perregaux, C. (2002). EOLE : Eveil aux langues [version électronique]. *Bulletin de la CIIP*, 16. Consulté le 28 septembre 2013 dans
<http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2194>.

Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In P.-Y. Bernard (Ed.), *Acquisition d'une langue seconde III* (pp. 17-47). Paris : Presses Universitaires de Vincennes.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.

Robert, J.-M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles [version électronique]. *Études de linguistique appliquée*. Consulté le 27 septembre 2013 dans
<http://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499.html>

Romano, C. & Salzer, J. (1990). *Enseigner c'est aussi savoir communiquer*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Roncin, C. (1995). *Bien vivre la classe*. Paris : Presses Universitaires de France.

Roulet, E. (1984). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier.

Scolarisation (Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire : HarmoS, Art. 5, 14 juin 2007) [version électronique]. Consulté le 6 septembre 2013 dans <http://www.ge.ch/legislation/accords/doc/0100.pdf>

Scolarisation des élèves allophones en Valais (Cadre pédagogique et organisationnel, Art. 4, mai 2013). Document du Département de l'éducation, de la culture et du sport à l'intention des commissions scolaires, directions d'école, enseignants titulaires et de soutien pédagogique.

Steiner-Khamsi, G. (1995). Notes sur l'histoire et les perspectives de la pédagogie interculturelle en Suisse et en Europe. In E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont, A. Getler & P. Dasen (Ed.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II* (pp. 47-70). Berne : Peter Lang SA.

Truffer Moreau, I. (2011, décembre). Scolariser sans primariser : un challenge à relever ! [version électronique] *Résonances*, 4, 4-6. Consulté le 18 juillet 2013 dans http://animation.hepvs.ch/vs/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&task=download&id=164:no-04-le-debut-du-cycle-1.

Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International.

Vasseur, M.-T. (1990). La communication entre étrangers et autochtones : stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre. In F. François (Ed.), *La communication inégale*. (pp. 239-260). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. (J.-M. Brochée & J.-P. Confais, trad.) Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. (Original publié 1990.)

Vygotski, L. (2009). *Pensée et langage*. Paris : Retz.

Wagner, M.-C. (1988). *Pratique du micro-enseignement. Une méthode souple de formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP.

11. ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Orsières, le 17 février 2014

12. LISTE DES ANNEXES

I. Questionnaire pour les enseignants

II. Grille d'observation

III. Guide de l'entretien

13. ANNEXE I : QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

Nom de l'enseignant :

Nombre d'années d'enseignement :

Nombre d'enfants dans la classe Nombre d'enfants allophones

Sur une échelle de 1 à 5, quel est leur niveau de maîtrise du français
(Merci de préciser la langue d'origine de chaque enfant)

	Il ne parle pas			Il est bilingue	
Enfant 1	1	2	3	4	5
Enfant 2	1	2	3	4	5
Enfant 3	1	2	3	4	5
Enfant 4	1	2	3	4	5
Enfant 5	1	2	3	4	5
Enfant 6	1	2	3	4	5
Enfant 7	1	2	3	4	5
Enfant 8	1	2	3	4	5
Enfant 9	1	2	3	4	5
Enfant 10	1	2	3	4	5

Autres remarques ou informations importantes :

.....
.....

14. ANNEXE II : GRILLE D'OBSERVATION

La communication verbale de l'enseignant

Interactions

Quantités et formes sociales

	Allophones	Francophones
Nombre d'interactions individuelles		
Nombre d'interactions en petits groupes		
Nombre d'interactions en plénum		
Nombre d'interactions totales		

Longueur

	Allophones	Francophones
Temps des interactions les plus longues		

Distance physique

	Allophones	Francophones
Nombre d'interactions à plus de deux mètres		

Moments des interactions

Avec les élèves allophones	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Au vestiaire, aux récréations					
Durant les jeux libres					
Discussions en plénum					
Durant les activités					

Avec les élèves francophones	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Au vestiaire, aux récréations					
Durant les jeux libres					
Discussions en plénum					
Durant les activités					

Remarques :

Sujets de discussion

	Allophones	Francophones
Sujet personnel (comment l'enfant se sent, qu'est-ce qu'il a fait hier...)		
Sujet en lien avec l'activité scolaire		

Questionnement

Quantité

	Allophones	Francophones
Nombre de questions individuelles		
Nombre de questions en petits groupes		
Nombre de questions en plénum		
Nombre de questions totales		

Manière d'interroger

	Allophones	Francophones
Nombre de questions où l'enseignant dit le prénom de l'élève pour l'interroger		
Nombre de questions où l'enseignant fait un geste de la main ou de la tête en direction de l'élève pour l'interroger		

Niveau de la taxonomie de Bloom

	Allophones	Francophones
Nombre de questions se situant dans les niveaux inférieurs (connaissance, compréhension...)		
Nombre de questions se situant dans les niveaux supérieurs (analyse, synthèse, évaluation)		

Remarques :

	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
L'enseignant questionne les élèves qui se manifestent					
L'enseignant questionne les élèves silencieux					
L'enseignant laisse du temps avant de demander une réponse					
L'enseignant enchaîne les questions					
L'enseignant pose des questions ayant pour réponse oui ou non					

Types de questions

	Allophones	Francophones
Nombre de questions convergentes		
Nombre de questions divergentes		

	Allophones	Francophones
Nombre de questions fermées		
Nombre de questions ouvertes		

Réaction de l'enseignant si un élève allophone ne répond pas :

Réaction de l'enseignant si un élève non-allophone ne répond pas :

Exploitation des réponses des élèves :

Consignes

Formes des consignes

Nombre de consignes orales	
Nombre de consignes orales accompagnées d'un support écrit (pictogramme, dessin, image...)	
Nombre de consignes orales doublées d'une démonstration, d'un exemple, de mimes ...	
Nombre de consignes gestuelles (sans un mot)	

Remarques :

Structure des consignes

	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Information sur la forme sociale de l'activité					
Information sur le matériel, les outils et les moyens à disposition					
Information sur la durée du travail					

Compréhension des consignes

	Allophones	Francophones	En plénum
Demander si les élèves ont compris (d'accord ? oui ? ok ?)			
Faire reformuler la consigne par un élève			
Donner des informations supplémentaires, des exemples pour un élève ou le questionner, lui répéter la consigne			

Correction des erreurs

	Allophones	Francophones
Faire répéter le mot incorrect sans l'avoir dit avant		
Corriger sans faire répéter		
Corriger et faire répéter		
Ignorer l'erreur		

La communication non-verbale de l'enseignant

La communication non-verbale vocale

	Descriptions
Articulation	
Débit de parole	
Volume de la voix	
Silence	

Remarques (différences allophones/non-allophones) :

La communication non-verbale non-vocale

Les mimiques

	Descriptions
Regard	
Bouche	
Sourcils	
Visage Tête	

Remarques (différences allophones/non-allophones) :

Les gestes

Fonction/but	Descriptions du geste	Temps
Ponctuer son discours		
Clarifier son discours		
Réguler les échanges		
Remplacer la parole		

En général :

Remarques (différences allophones/non-allophones) :

La posture

Description

Remarques (différences allophones/non-allophones) :

La proxémie

Description

Remarques (différences allophones/non-allophones) :

Les auxiliaires visuels

Description

Globalement

Attitude	Remarques

15. ANNEXE III : GUIDE DE L'ENTRETIEN

Je vous remercie de m'avoir accueillie dans votre classe et de m'accorder un peu de votre temps. L'entretien durera environ 30 minutes et sera enregistré afin que je puisse le retranscrire et l'analyser. Aucune donnée personnelle ne sera transmise, j'utiliserai des prénoms fictifs pour garantir votre anonymat et l'enregistrement de cet entretien sera réservé à la recherche.

Questions générales

1. Depuis combien d'années enseignez-vous ? Dans quels degrés avez-vous travaillé ?
2. Quelles expériences personnelles avez-vous avec l'apprentissage des langues étrangères ?

Questions

1. Comment avez-vous adapté votre enseignement face à l'augmentation du nombre d'enfants allophones dans les classes? Comment se faire comprendre et comprendre un enfant qui ne maîtrise pas le français ?
2. Quels effets avez-vous observé par ces dispositifs mis en place?
3. Pouvons-nous revenir sur ce qui s'est passé aujourd'hui?
Quelques moments-clés : pourquoi faire ainsi ?
4. Que faites-vous lorsque l'enfant :
 - Ne parle pas
 - Parle dans sa langue maternelle
5. A votre avis, quelle organisation (règles, aménagement de la classe, matériel, forme de travail, relation avec la famille...) favorise l'apprentissage du français par les enfants allophones ?
6. Comment vous sentez-vous par rapport à ces enfants ?
7. Désirez-vous ajouter quelque chose ?

Questions de relance :

- Collaboration avec les parents ?
- Formes de travail ?
- Evaluation des acquis ?
- Explication des consignes

