

Entrées

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

éditorial

Des élèves non scolarisés antérieurement ?

Depuis très longtemps les établissements scolaires (écoles, collèges, lycées) scolarisent des élèves qui arrivent de l'étranger et qui ne parlent pas français. Après avoir été appelés "non-francophones" ou "primo-arrivants", ces élèves sont actuellement nommés "élèves nouvellement arrivés en France" (Enaf). Une nouvelle catégorie est également apparue : les élèves Nsa c'est-à-dire les "élèves non scolarisés antérieurement". C'est à eux qu'est consacré ce numéro d'Entrées.

Si nous avons choisi de parler de ces élèves "non scolarisés antérieurement", c'est parce que les enseignants que nous rencontrons dans différents lieux en parlent très souvent pour dire leurs difficultés à enseigner à ces élèves. Mais avant d'aborder plus précisément les questions et les pistes pédagogiques, nous avons tenu à clarifier un peu cette appellation. En effet, les mots qui disent la réalité, qui la définissent, servent aussi à la créer.

Pour tenter de mieux comprendre, nous avons rencontré des enseignants (du premier comme du second degré) concernés par cette question. Nous avons notamment discuté avec un groupe d'enseignants de Saint Étienne. Nous remercions vivement Dominique Chopy d'avoir organisé cette rencontre et également nos collègues pour avoir consacré du temps à ces échanges.

D'emblée, les enseignants affirment qu'il suffit de voir, de regarder la réalité : dans certaines classes

(du premier comme du second degré), sont scolarisés des élèves qui, visiblement, ne l'ont jamais été auparavant. Et quand on leur demande à quoi cela se voit, les réponses sont multiples. En voici quelques-unes :

- ▶ à l'attitude face aux outils scolaires (tenue du crayon, des ciseaux, utilisation de la trousse, du cartable, repérage dans la feuille, le cahier...);
- ▶ aux comportements et attitudes vis-à-vis de l'école et de ses règles (rester assis, être attentif, concentré, respecter les horaires, se mettre en rang...);
- ▶ aux rapports aux adultes et aux autres élèves;
- ▶ au fait d'être non lecteur dans sa langue première, de ne pas savoir écrire même son prénom dans sa langue;
- ▶ aux déclarations des parents;
- ▶ à l'évaluation initiale, au positionnement.

Il est souvent dit que ces enfants ne sont pas « élèves », ne connaissent pas le rôle d'élève.

Lorsque l'on développe et approfondit, ce qui frappe le plus, ce sont les comportements très éloignés des comportements scolaires attendus : le fait, par exemple, que ces élèves ont souvent un rapport très familier avec les enseignants (il arrive que certains les sifflent pour les appeler).

Si certains rituels scolaires sont assez vite compris et intégrés, la forte dimension affective demeure et semble poser problème : l'élève qui n'a pas été scolarisé n'apprend, ne fait son travail que pour faire plaisir au professeur. Il a une demande individuelle forte, il ne comprend pas que l'enseignant, quand il s'adresse à tous, s'adresse à lui personnellement. Il est également dans un désir d'immédiat, refuse de temporiser, d'attendre. Difficile aussi de lui faire comprendre le sens de l'évaluation, de la note. Finalement, il semble que le plus difficile soit l'instauration d'un certain rapport aux adultes et aux

Entrées

enseignants, ainsi que la mise en place d'un certain rapport au savoir, d'un certain type de travail intellectuel, cognitif.

S'il est évident que ces comportements, attitudes, rapports à l'école, au savoir, aux enseignants, nous posent problème, nous nous sommes demandé en quoi ils étaient nouveaux. En effet, depuis très longtemps, sont présents dans les classes des élèves qui arrivent de l'étranger et qui ne parlent pas français. Parmi ces élèves, il est évident que certains n'avaient que peu, voire pas du tout, connu l'école dans leurs différents pays. Or cette étiquette "non scolarisé antérieurement" n'existait pas et le besoin ne s'en faisait, semble-t-il, pas sentir. De plus, dans le monde, les taux de scolarisation augmentent, même s'ils restent, malheureusement, trop faibles dans certains pays. Bien sûr, les situations de guerre empêchent nombre d'enfants d'aller à l'école. Mais ce n'est pas, encore une fois malheureusement, nouveau.

Nous avons donc cherché à savoir si cette question des élèves non scolarisés antérieurement correspondait à une nouvelle migration. Certains élèves arrivent de pays peu connus comme pays d'immigration pour la France, d'autres ont vécu davantage de ruptures, d'autres encore sont actuellement dans des situations plus difficiles d'isolement, certains vivent à l'hôtel.

Parmi eux, il y a ceux qui, d'une certaine manière, revendiquent leur non-scolarisation, qui y font souvent référence. Il y en a d'autres qui n'en parlent pas.

Il y a ceux qui ont été scolarisés dans des systèmes très différents du système français : dans des écoles coraniques ou dans des classes très chargées avec des enseignants débordés ou découragés, ou bien encore dans des classes où les enseignants ne sont pas toujours présents, ou dans des classes où il y avait peu d'apprentissages.

Il y a ceux pour lesquels on ne sait pas bien.

Il y a surtout ceux dont les parents sont allés à l'école et ceux dont les parents n'ont jamais été scolarisés, qui ne connaissent que peu de chose de l'école.

Peut-être, finalement, le recours à cette catégorisation des "élèves non scolarisés antérieurement", peut-il nous permettre de mieux circonscrire des difficultés très profondes, voire angoissantes. Ces difficultés peuvent être rapprochées de celles rencontrées avec des élèves issus de milieux très éloignés de nous, je pense ici aux populations en grande difficulté.

En effet, ces réflexions, ces descriptions d'élèves me font penser à ces élèves, parfois français d'origine française, qui semblent tellement différents, tellement peu préparés à l'école. Des élèves et des familles qui ont des rapports au temps et à l'espace, des rapports au corps fort différents. Des pratiques éducatives familiales qui semblent hors normes et qui, parfois, sont trop vite discréditées. Des rapports au savoir, à l'écrit, aux apprentissages tellement éloignés de ceux des classes moyennes et implicitement attendus à l'école. Parfois, justement, certains de ces élèves ne sont pas, ou très irrégulièrement, scolarisés avant l'obligation

scolaire. Il est certain qu'à leur arrivée en élémentaire, ils posent de véritables problèmes à l'école et aux enseignants.

Pour revenir aux "élèves arrivant de l'étranger et non scolarisés antérieurement", il est certain que, plus ils arrivent tardivement, plus les difficultés sont grandes. La question de la non-maîtrise de l'écrit, même dans la langue première, est, bien sûr, une question essentielle. On peut d'ailleurs se demander si la catégorie des "élèves analphabètes" recouvre totalement celle des "non scolarisés antérieurement" (ce qui interrogerait aussi la référence aux "non scolarisés antérieurement" pour les premiers cycles de l'école primaire où l'apprentissage du lire-écrire doit se faire pour tous les élèves).

Pour conclure cette introduction, nous pourrions dire que le recours à cette caractérisation de "non scolarisé antérieurement" recouvre, englobe et dépasse plusieurs questions. D'abord, ce sont des élèves qui ne maîtrisent pas la langue française : en ce sens ils sont bien d'abord des "élèves nouvellement arrivés en France". Ensuite, ce sont des élèves qui ne savent ni lire, ni écrire dans leur langue première. Et il est évident que cette non-maîtrise de l'écrit, qui montre aussi un non-rapport à l'écrit, pose à l'école des problèmes spécifiques, en particulier au cycle 3 de l'école élémentaire et au collège. Enfin, et c'est le plus difficile, ce sont des élèves qui ne sont pas encore "élèves". Ils n'ont pas acquis les rudiments du métier d'élève et cela interroge très vivement notre institution dans toutes ses dimensions. Non seulement ils n'ont pas acquis les codes de l'école "à la française", mais ils interrogent ces codes de manière radicale. En effet, le plus difficile n'est pas dans les rituels qui, comme cela a été souligné, s'acquièrent rapidement, mais bien dans la mise en place de rapports au savoir et aux apprentissages. Notre école fonctionne actuellement sur un certain nombre d'implicites concernant les disciplines scolaires et les manières d'apprendre, les sens et les finalités des apprentissages : implicites souvent difficiles pour certains élèves qui n'y ont pas été préparés dans leur famille, implicites qui, dans ce cas, peuvent devenir de véritables obstacles. Sans oublier que ces implicites concernant les savoirs et les apprentissages sont liés à des représentations du monde, à des rapports aux autres et à soi-même, à des rapports au corps, au temps et à l'espace, bref, à un ensemble de "manières d'être et de penser" construites historiquement et socialement.

Peut-être aussi ne faut-il pas isoler cette catégorie des "élèves nouvellement arrivés en France et non scolarisés antérieurement", plutôt penser d'une manière plus globale et complexe, et voir les liens avec d'autres populations scolaires qui, elles aussi, interrogent et déstabilisent à la fois l'école, son organisation, et nos pratiques d'enseignant.

Françoise CARRAUD
Centre académique Michel Delay

Enseigner la lecture dans le second degré

Un groupe de travail ouvert à tous les enseignants de "CLA" se réunit depuis la rentrée au centre Michel Delay sur la question de l'entrée dans l'écrit des élèves arrivant de l'étranger non lecteurs ou faibles lecteurs.

Les enseignants de classe d'accueil sont, le plus souvent, des professeurs de lettres formés pour l'enseignement du français Langue Etrangère. Depuis deux ou trois ans, ils se trouvent face à des adolescents non ou peu francophones qui n'ont jamais appris à lire et à écrire. Rien dans leur formation ne les a préparés à affronter cette difficulté : comment apprendre à déchiffrer, à tracer des lettres, à conduire les premiers pas ?... La tentation est grande de dire « ce n'est pas de ma compétence, d'autres sont experts » : la maîtresse de CP par exemple, l'orthophoniste après. Et pourtant ne serait-ce pas une opportunité de se pencher sur la question des apprentissages, de donner du corps à ce qui reste souvent des formules agitées comme des drapeaux : « lire, c'est comprendre », « lire, ça s'oublie », « écrire pour apprendre à lire », « on apprend tout au long de sa vie ». Et si nous pouvions trouver des moyens d'accompagner aussi les « mauvais lecteurs », nos NSAM, « Normalement Scolarisés Antérieurement Mais... ».

Si l'on est professeur de Français en "CLA", apprendre à lire et non à déchiffrer signifie d'abord faire le deuil d'une efficacité rapide, visible comme celle qu'on peut avoir parfois dans l'apprentissage de la langue parlée de communication. Entrer dans l'écrit, c'est d'abord comprendre les spécificités de l'écrit par rapport à l'oral, sa permanence, ses différentes fonctions. Pour l'élève analphabète et son professeur, c'est un long cheminement. On va apprendre à regarder les écrits de l'école, de la ville, de courts textes dictés à l'adulte, pour prélever des indices, faire des stocks de mots, de phrases, chargés de sens, avant de passer à l'analyse des syllabes et des sons. Il est indispensable d'avoir une salle de classe dont les

murs deviennent grimoires, écrits de références, aide-mémoire pour les élèves¹.

Nous avons besoin d'aller voir ce qui se fait au CP et au CE1, mais aussi en amont comprendre tout ce qui se joue pendant les années d'école maternelle au cours desquelles les enfants prennent conscience du rôle de l'écrit et de son rapport à l'oral. Nous en tirons des idées fortes comme celles de faire écrire avant même qu'ils sachent lire, en même temps qu'ils apprennent à dire, écrits balbutiements, traces précieuses de l'évolution de leurs conceptions, entraînement encouragé et rassurant. Les élèves qui nous viennent d'ailleurs n'ont pas l'âge de ceux du cycle 1 et 2, peut-être devons-nous regarder ce qui se fait aussi en cours d'alphabétisation pour adultes et transposer toujours. Le travail oscille entre l'analyse de séance, la confrontation des travaux réalisés, la vision de certains témoignages, et l'éclairage de ces pratiques par la lecture de textes théoriques.

Ce groupe de travail est aussi un espace de mutualisation des ressources de chacun. Certains de ses professeurs sont riches d'expériences de projets culturels visant à la valorisation et l'intégration de ces nouveaux arrivés dans leur établissement et dans leur ville. Nous devons enfin penser à l'intégration à plus ou moins long terme de ces adolescents dans des classes ordinaires, nous préoccuper de leur accueil dans ces classes, prévoir d'être un appui pour les professeurs d'autres disciplines et un médiateur pour les élèves.

A suivre...

Jacqueline LUTHEREAU
Centre académique Michel Delay

¹ - Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte sous la direction de Danièle de KEYZER, RETZ, Outils pour la formation.

Sara

Elle est arrivée vers le mois d'octobre : elle venait de passer plusieurs mois à l'hôtel avec ses parents et sa sœur.

"Tu t'appelles comment ?", elle hausse les épaules.

"Tu as quel âge ? de quel pays viens-tu ?" lui demandai-je avec gestes à l'appui. Elle ne sait répondre qu'avec ses épaules.

C'est ma première élève du Kosovo, c'est aussi la première fois pour moi qu'une élève sait à ce point si peu parler d'elle-même, malgré quelques mois déjà passés en France ...

Assez grande, les cheveux noirs, longs, tirés en arrière, elle arrive avec son petit cartable rose bien serré contre elle.

Il est petit, mais elle arrive à y caser tout ce que je lui prête : les livres et les cassettes qu'elle change tous les jours avec sérieux et constance. Elle ne se déplace jamais sans lui. Tout son intérêt pour l'école tient dans ce petit cartable rose qui semble être bien plus qu'un cartable...!

Elle est manifestement curieuse et veut savoir l'usage de tout ce qui traîne dans ma classe, mais je sens très vite que je n'ai pas d'autres choix avec elle que de changer très souvent d'activités car elle soupire, se balance, se lève, cherche un autre jeu, réclame à sa manière autre chose, mais quoi exactement ?

Devant le travail écrit, c'est encore plus difficile ; elle n'en voit pas l'intérêt, alors elle résiste. Elle oublie tout d'un jour à l'autre.

"Toi, tu n'as pas été souvent à l'école, là-bas au Kosovo" me dis-je intérieurement.

Elle est vive, agréable, enjouée, dynamique, elle me plaît bien, mais on aura du travail toutes les deux !

Fin novembre, je l'ai attendue deux jours. Le responsable de l'appartement d'urgence qu'elle occupait m'a dit que toute sa famille était partie une nuit sans rien dire, ni où, ni pourquoi. Je n'ai pas eu le temps de voir ses parents, d'en savoir plus sur elle, sur sa vie ; je voulais leur laisser le temps de s'installer.

J'espère juste qu'elle a eu le temps d'emporter son petit cartable rose.

Dominique CHOPY
Coordonnatrice du réseau ENAF 1° degré de la Loire

Enaf, Français de scolarité et compétence scolaire

On a longtemps réfléchi aux problèmes d'intégration scolaire des enfants non-natifs en termes purement linguistiques. Il semblait urgent de mettre au point une pédagogie spécifique, intermédiaire entre l'enseignement du français comme langue étrangère et celui du français comme langue maternelle. En effet, ces enfants, tout en ne disposant pas de la compétence linguistique de leur camarades natifs, bénéficient, du fait de leur séjour en France, d'une exposition linguistique très forte à la langue française dans le même temps où des besoins très pressants en termes de communication - à l'école et hors de l'école - viennent stimuler cet apprentissage. Sur ce double aspect, ils se différencient des enfants apprenant le français comme langue étrangère - c'est-à-dire n'ayant pas de contact avec cette langue en dehors de la classe de langue -, qui ne disposent que de faibles ressources en langue-cible et ne ressentent que très marginalement le besoin de la maîtriser. Cette perspective n'est pas fautive et le développement de la notion d'enseignement d'une langue comme langue seconde est venue la stabiliser. Ce label « langue seconde » a cependant le défaut d'être trop large et de recouvrir un ensemble très ouvert de situations relativement disparates, dont celle des Enaf n'est qu'un constituant tardif (cf. Cuq).

Plus récemment, une nouvelle perspective plus précise a été ouverte par M. Verdelhan avec la notion de « français de scolarisation ». Elle se fonde sur l'idée de bon sens que l'institution au sein de laquelle les enfants étrangers ont d'abord à s'intégrer c'est l'école, à la fois comme lieu de socialisation, lieu d'apprentissages (à travers la langue de scolarisation) et langue de réussite sociale si leur parcours scolaire est positif. Il s'agit en quelque sorte d'une variante de la perspective du « français sur objectifs spécifiques » développée depuis pas mal d'années déjà dans la formation linguistique des adultes professionnels : on vise à satisfaire prioritairement les besoins de communication spécifiques qu'il ressentent en faisant le moins de détour possible par un français général et sans prendre en compte des savoir-faire qui ne concernent pas directement l'apprenant visé (On peut ainsi enseigner à lire plus qu'à parler en langue

étrangère si l'apprenant désire essentiellement se documenter en Français, et même de ne pas enseigner à lire en général mais à lire surtout les genres de textes qui correspondent à sa spécialité).

A l'école on peut ainsi donner la priorité à un savoir comprendre oral indispensable aux premiers pas de l'Enaf dans une classe française et qui lui permette de rentrer dans le jeu pédagogique. L'observation des usages scolaires de la langue montre d'ailleurs amplement que, dans l'enseignement classique, « frontal », la plus grande partie des prises de parole est assurée par l'enseignant et que ce langage, en dehors des difficultés d'un vocabulaire spécialisé dans chaque discipline, réserve d'autres difficultés plus pragmatiques dues aux conditions d'intervention difficiles de l'enseignant : nombre d'interlocuteurs, nécessité d'enseigner, mais aussi d'animer la classe, d'organiser la circulation de la parole, d'évaluer l'apprentissage...

Mais, plus important encore, il faut que l'Enaf comprenne, grâce à ce minimum de compétence linguistique, les règles du jeu implicite de la classe française et les comportements verbaux, mais aussi non-verbaux qu'il exige. En sixième par exemple, il s'agit de savoir rapidement s'organiser en gérant son matériel scolaire, et de mieux en mieux son travail à la maison. D'une manière générale, il importe que l'Enaf devienne autonome en sachant se repérer dans le temps scolaire, anticiper les activités qui y sont programmées et les attitudes qu'elles exigent. Il s'agit en particulier pour lui de se montrer capable d'utiliser efficacement les outils qui favorisent cette autonomie comme les agendas.

Il importe que l'élève étranger partage le plus rapidement possible ce vécu collectif avec les élèves natifs - sachant que ce n'est pas facile non plus pour l'ensemble de ceux-ci à la rentrée en sixième. Mais il faut garder à l'esprit qu'il n'y a pas de miracle en matière de langue et qu'il faut préalablement et simultanément réserver à cet élève étranger les possibilités d'un apprentissage linguistique spécialisé de qualité!

Robert BOUCHARD

Professeur de Sciences du Langage - Université Lumière-Lyon 2

“L'hippopotame et le philosophe” de Théodore Monod

Alors que nous réfléchissons à la meilleure manière d'accueillir les enfants non scolarisés antérieurement, pourquoi ne pas nous laisser interpellé par Théodore Monod ? Sous la France de Vichy, il put offrir aux auditeurs de Radio-Dakar des chroniques érudites et pacifistes, petits bijoux de liberté, de tolérance et d'humour, jusqu'à ce que la censure le contraigne au silence. Ce qu'il disait alors peut, aujourd'hui encore, nous inviter au respect pour d'autres chemins de connaissance que les nôtres. Dans l'une de ses chroniques, il décompte dix-neuf alphabets africains : un premier groupe de onze alphabets égyptiens ou orientaux ; et un second groupe d'alphabets sub-sahariens. Le vai, le mende, le toma, le guerzé, le basa, le nsibidi, le bamoun, et un huitième non encore nommé à cette époque. Monod évoque les peuples qui les ont créés, nous entraîne du Liberia à la Guinée et au Cameroun, chez les

Mandingues, les Basas, les Mendes, et nous fait revivre les usages de ces alphabets pour la transmission de messages, le commerce, l'écriture de l'Histoire, la poésie, l'imaginaire, la spiritualité, et aussi ce qu'il nomme avec humour « la publicité galante » ; et il nous invite à nous défaire de notre suffisance occidentale : « Si nous étions honnêtes, au lieu de nous prétendre omniscients et de tenir pour vraie n'importe quelle stupidité pourvu qu'elles soit imprimée, et si possible dans un journal, nous devrions nous reconnaître pour indécemment ignorants. D'ailleurs, plus on sait et plus on constate qu'en fait, on ne sait rien. », nous dit-il en 1940, en homme sage et affamé de savoir.

L'hippopotame et le philosophe, Théodore Monod, Babel Actes Sud 1993, texte non expurgé.

Annemarie DINVAUT

Centre académique Michel Delay

Directeur de publication : Philippe Meirieu

Coordination de la rédaction : Catherine Mounier - Comité de rédaction : Françoise Carraud, Annemarie Dinvaute,

Nathalie Francols, Maurice Gabayet, Xavier Papillon, Chantal Rouilleault, Catherine Subtil

Réalisation graphique : Cécile Carretti

Centre académique Michel Delay : 3 rue Georges Lyvet - 69200 Vénissieux - Tél : 04 72 89 19 40 - centre-delay@lyon.iufm.fr

J'AI LU...J'AI LU...

“L’analphabète” récit autobiographique **Agota Kristof**, Éditions Zoé, Genève 2004.

“Écrire en français, j’y suis obligée. C’est un défi. Le défi d’une analphabète.”

C’est ainsi qu’Agota Kristof termine son très court livre, à peine une soixantaine de pages.

En effet, c’est en français qu’elle a écrit *L’analphabète*, un récit autobiographique qui raconte son enfance en Hongrie, son goût pour la lecture, les histoires et l’écriture, sa vie en famille, son adolescence en internat, son passage clandestin de la Hongrie à la Suisse, et puis sa nouvelle vie de personne déplacée, d’ouvrière à l’usine.

Surtout, elle raconte sa découverte des langues : l’enfance et le hongrois car “au début, il n’y avait qu’une seule langue”, la découverte de l’allemand à neuf ans, “une langue ennemie car elle rappelait la domination autrichienne”, puis “la langue russe (...) devenue obligatoire dans les écoles, les autres langues étrangères interdites”. Et, enfin, le français, langue ennemie elle aussi car elle ne le parle “pas sans fautes” et ne peut “l’écrire qu’avec l’aide de dictionnaires fréquemment consultés”, et plus gravement, parce que “cette langue est en train de tuer ma langue maternelle”.

Née en 1935 en Hongrie, Agota Kristof arrive en Suisse à vingt et un ans. Et si elle écrit “*Cinq ans après être arrivée en Suisse, je parle le français, mais je ne le lis pas. Je suis redevenue une analphabète*”.

te. Moi qui savais lire à l’âge de quatre ans”, elle nous raconte aussi comment et avec quelle détermination elle apprend finalement à lire et bien sûr à écrire en français.

Car c’est bien en français qu’elle est devenue écrivain, c’est avec cette langue qu’elle nous raconte son histoire, nous entraîne dans son monde. Son style est ferme, fort, dense : des phrases courtes comme son livre, simples en apparence, presque neutres et pourtant prêtes à exploser de tant de souvenirs, d’angoisses, de révoltes ou d’émotions...

C’est aussi en français qu’elle a écrit sa trilogie dont *Le grand Cahier*, aujourd’hui traduit dans dix-huit langues, dit-elle dans le texte, trente lit-on sur la quatrième de couverture.

Si, pour diverses raisons, il est difficile d’étudier ces romans en classe, *L’analphabète* semble pouvoir être lu pour, ou même par, des élèves de classes d’accueil (c’est ce que nous tentons actuellement au collège de Vaise). Si, vous aussi, vous tentez l’aventure, racontez-nous !

Annemarie DINVAUT
 Centre académique Michel Delay

PS. Vous pouvez lire aussi l’interview d’Agota Kristof publiée dans le Magazine littéraire de février 2005, vous y découvrirez de nouvelles facettes de cet écrivain et comprendrez mieux ses raisons et ses manières d’écrire.

QUELQUES ELEMENTS DE CONNAISSANCE DES LANGUES...QUELQUES ELEMENTS DE CONNAISSANCE

La langue serbe

Pour cette rubrique sur différentes langues, il est précieux d’écouter ce que nous disent les locuteurs eux-mêmes à propos de leur langue. Ana VUJOVIC enseigne la didactique de la langue et de la culture françaises à la Faculté des maîtres de Belgrade, en Serbie, et au Monténégro. Son Université est l’un des partenaires européens de l’IUFM.

Que dire de la langue serbe, hier serbo-croate, parlée par quelques seize millions de locuteurs ?

La langue serbe est une des langues qui peut utiliser deux alphabets, le latin et le cyrillique, qui est phonétique : à chaque son correspond une seule lettre, ce qui facilite beaucoup la lecture et l’écriture. Le serbe a vingt-cinq consonnes dont certaines n’existent pas en français (**č, ć, dž, h**) et cela crée des difficultés pour les francophones, tandis que les serbophones ont des problèmes quand il faut prononcer le R, le U ou les voyelles nasales du français. Le serbe utilise des déclinaisons avec sept cas. Ceci permet que l’ordre des mots dans la phrase soit beaucoup plus libre qu’en français.

Certains mots sont transparents pour des francophones : *lampa, papir, restoran, park...*

Cette langue, qu’on appelait autrefois serbo-croate ou croato-serbe, appartient au groupe des langues slaves méridionales, comme le slovène, le macédonien et le bulgare. Elle est parlée en Serbie, Monténégro, Croatie, Bosnie et Herzégovine et, comme toutes les autres langues, se caractérise par plusieurs dialectes et caractéristiques régionales.

Et les mots différents appartiennent souvent à la langue du quotidien; des différences comparables à celles entre le français de France et du Québec.

Chez nous, c’est devenu une question politique plus que scientifique ou professionnelle. Ceci amène certains linguistes à dire qu’il existe quatre langues différentes : le serbe, le croate, le bosniaque et le monténégrin ! D’aucuns apprécient : finalement, cela leur permet de devenir polyglottes du jour au lendemain.

Propos recueillis par Annemarie DINVAUT
 Centre académique Michel Delay

Ce que savent TOUS les élèves de l'école française...

(en principe !)

de quel matériel ils ont besoin, comment on s'en sert :

- ▶ en élémentaire, un cahier de brouillon, un fichier de maths et un manuel sur lesquels on écrit ou pas,
- ▶ au collège, le classeur, ses intercalaires, ses œillets et son (dés)ordre ,
- ▶ le crayon à papier pour se tromper et le stylo bleu pour écrire avec Madame X mais pas avec Monsieur Y, le vert pour corriger et le rouge interdit avec Monsieur Z mais pas avec Madame W ;

à propos des disciplines :

- ▶ ni la cuisine ni le théâtre ne sont des matières enseignées au collège mais on les pratique de la petite section à la troisième,
- ▶ une manière française d'apprendre les disciplines scolaires : En Allemagne on apprend l'histoire par le débat entre élèves, en France on étudie des documents,
- ▶ l'apprentissage par le cours magistral ou dialogué, par le jeu ou le travail en groupes ;

à propos de la loi de l'école française :

la laïcité, la mixité, l'obligation scolaire (même pour les filles, même pour l'EPS...);

à propos du temps scolaire :

- ▶ six heures jour de la maternelle au CM2, des temps d'accueil, des récréés,
- ▶ des heures de cours, de "perm", de colle au collège,
- ▶ des semaines de quatre jours ou quatre et demi, des vacances de deux semaines ou une et demie ;

à propos de l'espace scolaire :

- ▶ une salle pour une classe en primaire,
- ▶ une salle pour un cours en secondaire

- ▶ des bâtiments, des cours, des bureaux, une infirmerie, des toilettes ;

à propos des personnes :

- ▶ un enseignant en primaire et une dizaine en secondaire,
- ▶ ...à distinguer des intervenants extérieurs, assistants d'éducation, personnels administratifs ;

sur les règlements des établissements :

- ▶ les règles qui sont écrites : la ponctualité, l'organisation du prêt de livre en BCD ou au CDI, la gradation des sanctions prévues selon les infractions,
- ▶ celles qui ne le sont pas :
 - le vouvoiement des enseignants - pas tous,
 - la bise et la confiance à sa maîtresse, vers plus de distance au collège,
- ▶ le "lever de doigt" pour demander la parole - pas toujours,
- ▶ la mise en rang - dans la cour/ devant la salle/ ;

et autour de l'école ?

- ▶ des devoirs le soir ... ou pas (malgré l'arrêté du 23 novembre 1956 relatif à la suppression des devoirs à la maison)
- ▶ des comportements acceptés par les pairs en primaire, qui font "bouffon" au collège,
- ▶ des parents qui ont le droit ou le devoir, de parler ou de se taire ; De la maternelle au lycée, à force de fréquenter l'école, les élèves finissent par se familiariser avec les moeurs scolaires. D'autres ont plus de mal à s'habituer à des usages qui évoluent d'année en année, qui varient d'un établissement ou d'une classe à l'autre. Enfin il y a ceux qui arrivent à l'école française "en cours de route" : un certain nombre de règles évidentes ne le sont pas pour eux.

Nathalie FRANCOLS, Centre académique Michel Delay

Petite histoire du métier d'élève

Le métier d'élève change au fil des années ; son évolution montre que les attentes des enseignants ne sont pas aussi transparentes qu'on pourrait le croire : elles supposent un véritable travail d'interprétation chez les élèves, qui se construit progressivement au long de la scolarité. Pour les nouveaux arrivants, cette interprétation est plus difficile car les formes scolaires peuvent être fort différentes selon les pays ; pour les élèves qui n'ont pas été scolarisés auparavant ou si peu, comment trouver les expériences antérieures qui pourraient constituer des points d'appui ?

IL y a une cinquantaine d'années en France, les activités scolaires étaient spécifiques, standardisées et ritualisées : la rédaction, la "dictée-questions", la conjugaison, la leçon de choses, etc.

Aujourd'hui c'est beaucoup moins clair : les activités scolaires ont tendance à se rapprocher des pratiques sociales : la production d'écrit s'éloigne du modèle de la rédaction pour proposer des tâches d'écriture calquées sur des écrits sociaux, le travail en projet conduit les élèves à se confronter à des tâches complexes dont les enjeux en termes d'apprentissage ne sont pas faciles à saisir.

Ce rapprochement ne facilite pas le travail des élèves car les objectifs d'apprentissage sont beaucoup moins apparents et nécessitent de subtils décodages de leur part. Dans ce sens, le métier d'élève est devenu plus difficile ; il exige un travail d'explicitation pour aider chacun à comprendre ce qu'il y a à apprendre derrière telle activité scolaire.

De plus, la participation orale est de plus en plus requise mais, là non plus, le contrat n'est pas clair : il faut à la fois se mettre en

avant et oser prendre la parole, mais il faut aussi, dans le même temps, savoir se mettre en retrait et éviter de dire des âneries...

En bref, le métier d'élève est moins précisément délimité, plus flou et plus exigeant pour les élèves à qui il demande un investissement plus personnel, un engagement plus intime. Il ne s'agit plus seulement de les soumettre à une succession d'obligations et de contrôles, mais plutôt de les entraîner dans un grand nombre de projets, de possibilités.

Cette évolution est plus accessible à des élèves qui trouvent, dans leur milieu familial des pratiques ayant les mêmes caractéristiques. Pour les autres, elle peut donner lieu à des malentendus, les parents ne comprenant pas, par exemple pourquoi l'enseignant fait perdre du temps à la classe dans des sorties scolaires ou autres activités dont les enjeux en termes d'apprentissage ne sont pas transparents. Un travail d'explicitation est donc indispensable.

Ceci est encore plus vrai pour des élèves, arrivant de l'étranger et n'ayant aucune expérience antérieure de l'école. Il y a peu de chances pour que les représentations de l'école qu'ils se sont construites auparavant correspondent aux formes scolaires actuelles. Accompagner un "NSA" dans sa première scolarisation, c'est sans doute, en grande partie l'aider à faire ce travail de décodage.

Chantal ROUILLEAULT
Centre académique Michel Delay