

Scolarisation des élèves allophones

Cours intensif de français (CIF) pour les élèves allophones du cycle 1

*Organisation et pistes pédagogiques
pour les directions et le corps enseignant*



Direction pédagogique (DP)
Office du soutien pédagogique et
de l'enseignement spécialisé (OSPES)
Unité migration accueil (UMA)
Rue de la Barre 8, 1014 Lausanne
www.vd.ch/uma | 021 316 55 80 | dgeo-dp.uma@vd.ch

Rédaction : Monika Schweri
Relecture : Christophe Blanchet, Gaëlle Brégeon, Philippe Linder, Johnny Seara
Conception : Mónica Coelho

1^{ère} édition – 22 mai 2025

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	5
Sigles et acronymes.....	7
Introduction	9
1. Bases légales.....	11
2. Fondements théoriques : langage, langue et entrée dans l'écrit.....	13
2.1 Pourquoi du CIF en 1-2P ?	13
2.2 Acquisition du langage	15
2.3 Apprentissage de la lecture/écriture	17
2.3.1 Capacités phonologiques	17
2.3.2 Reconnaissance des lettres : correspondance entre les unités orales (phonèmes) et les unités écrites (graphèmes).....	18
2.3.3 Capacités grapho-motrices.....	18
2.4 Bilinguisme	20
2.5 Prise en compte de la langue d'origine	22
2.6 Apprentissage du français langue seconde	23
2.7 Entrée dans la lecture et l'écriture en langue seconde	25
3. Profil des élèves allophones en début de scolarité	27
3.1 Étranger de 1 ^{ère} génération	27
3.2 Étranger de 2 ^e génération.....	27
3.3 Allophone primo-arrivant.....	28
4. Accueil de l'élève allophone par les différents acteurs de l'établissement	29
4.1 Secrétariat de l'établissement.....	29
4.2 Membre de la direction, personne ressource allophonie ou enseignant de CIF	30
4.3 Enseignantes ou enseignants de classe régulière	31
4.4 Enseignantes ou enseignants de CIF.....	32
4.5 Collaboration avec les parents	34
4.6 Responsabilités de chacun.....	34
5. Propositions organisationnelles pour les conseils de direction	37
5.1 Principes généraux	37
5.2 Le groupe de CIF	38
5.3 Dans l'établissement scolaire	39
5.4 Écueils habituels	40
5.4.1 Allocations.....	40
5.4.2 Locaux.....	40
5.4.3 Matériel pédagogique.....	41

6. Programme personnalisé, pistes pédagogiques et évaluation	43
6.1 Fixation des objectifs et programme personnalisé	43
6.2 Outils pédagogiques : démarche et utilisation	44
6.2.1 Qui sont mes élèves ?	45
6.2.2 Quelles langues parlent-ils ?	46
6.2.3 Comment les aider ?	46
6.3 Axes thématiques à travailler.....	48
6.3.1 Langage oral	48
6.3.2 Production et compréhension orales	49
6.3.3 Phonologie	50
6.3.4 Prononciation	50
6.3.5 Vocabulaire	51
6.3.6 Langage écrit.....	53
6.3.7 Production et compréhension écrites	54
6.3.8 Fonctionnement de la langue	58
6.4 Évaluation dans le cadre du CIF	59
6.4.1 Généralités sur l'évaluation au cycle 1	59
6.4.2 Évaluation formative.....	60
7. Formation.....	63
7.1 Formations de l'UMA	63
7.2 Formations de la HEP Vaud	63
7.3 Formation de l'UNIL	64
7.4 Autres formations.....	64
Conclusion.....	65
Références.....	66
Annexes	70

SIGLES ET ACRONYMES

AIS	Agenda Intégration Suisse
BCI	Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CFM	Commission fédérale pour les questions de migration
CGE	Cadre général de l'évaluation
CIF	Cours intensif de français
DAL	Direction des achats et de la logistique
DEF	Département de l'enseignement et de la formation professionnelle
DP	Direction pédagogique
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
FLSCO	Français langue de scolarisation
LEI	Loi fédérale sur les étrangers et l'intégration
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire
MER	Moyens d'enseignement romands
OSPES	Office du soutien pédagogique et de l'enseignement spécialisé
PIC	Programme d'intégration cantonal
RLEO	Règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire
UMA	Unité migration accueil

INTRODUCTION

De nombreux établissements du Canton accueillent des élèves du premier cycle qui ne maîtrisent pas, ou pas suffisamment, le français pour pouvoir suivre l'enseignement dans une classe régulière de manière autonome. L'intégration de ces élèves, qui peuvent être majoritaires au sein d'une classe, représente un défi particulier, à la fois pour les élèves eux-mêmes, mais également pour les équipes pédagogiques qui les entourent.

Au moment de l'entrée dans la scolarité, l'apprentissage du français présente en effet des spécificités et des enjeux dont il s'agit de tenir compte. D'une part, certaines caractéristiques individuelles propres à l'enfant telles que l'origine, le parcours migratoire, la langue parlée ainsi que le degré de développement d'attitudes favorables à l'apprentissage vont influencer ses dispositions envers le nouvel environnement que représente l'école dans le Canton de Vaud. D'autre part, l'apprentissage du français, langue seconde pour les élèves allophones, devra se structurer essentiellement autour d'un travail sur l'oral. Or la construction de la langue première étant encore incomplète pour un enfant entre 4-7 ans, il est par définition complexe de s'y appuyer pour construire une langue seconde. La construction de l'écrit n'étant pas encore assez avancée à ce stade, il est en effet impossible de s'en servir comme appui pour entrer dans le français comme c'est le cas pour des élèves plus âgés. Il s'agit donc de tenir compte à la fois du parcours de vie de l'élève mais également de son bagage langagier individuel pour ne pas risquer de le mettre en difficulté avec des situations lexicales qui ne correspondent à aucun de ses vécus.

Au niveau des établissements scolaires, c'est souvent en termes organisationnels que l'accueil des jeunes élèves allophones relève du défi. L'incertitude du nombre d'enfants concernés à chaque rentrée scolaire, la dispersion géographique des bâtiments dans certaines communes, la disponibilité de locaux ainsi que les contraintes horaires des classes comme celles des enseignantes ou des enseignants rendent souvent complexe une organisation efficace des cours intensifs de français (CIF).

Malgré toutes ces difficultés, il s'agit d'accompagner ces enfants de manière bienveillante. Pour cela, il est judicieux de rester pragmatique, de définir ce qui va être le plus profitable aux élèves et de proposer des mesures qui font sens. Il faut en effet leur permettre de faire face simultanément à l'apprentissage d'une nouvelle langue, d'une nouvelle culture et de leur métier d'élève en parallèle à leur entrée dans le monde de l'écrit. Mais la langue ne doit pas seulement être objet d'étude et d'enseignement, elle doit également rester un plaisir car elle sert d'outil de communication. Pour qu'un enfant puisse apprendre le français et bien développer son bilinguisme (ou son plurilinguisme), il doit être encouragé, renforcé et stimulé. Lui présenter une vision valorisante de toutes les langues permettra en sus de motiver ses apprentissages et de reconnaître son identité. Cela s'avère d'autant plus nécessaire pour les élèves allophones pour lesquels la langue est indéniablement un vecteur d'intégration important. Des élèves qui s'expriment mieux dans la langue parlée dans leur environnement scolaire, et qui ont une meilleure image d'eux-mêmes, sont des élèves qui peuvent facilement s'intégrer, trouver leur place dans une classe et y entamer leurs apprentissages.

Cette brochure se veut un guide pratique, simple d'utilisation, inventoriant de manière succincte les points les plus saillants pour soutenir l'apprentissage du français par les élèves allophones du premier cycle.

Les chapitres 1 à 3 comportent une partie théorique avec des rappels de certaines notions de base incontournables ; les chapitres suivants relèvent d'un aspect plus organisationnel et pédagogique avec des pistes pour la mise en place du dispositif de CIF, l'enseignement du français langue seconde (FLS) dans ce cadre et la mise en œuvre des mesures choisies lors de l'arrivée de nouveaux élèves allophones dans l'établissement. Un chapitre sur les offres de formation complète le document.

L'ensemble peut être parcouru dans son intégralité ou par chapitres séparés selon l'intérêt ou les besoins de chacun. Il a pour ambition d'apporter des réponses aux questions récurrentes posées par les enseignantes ou les enseignants et les établissements afin qu'ils puissent créer les conditions permettant d'apporter une réponse adaptée aux besoins d'intégration de leurs élèves allophones.

« [L'éducation] doit préparer l'enfant à une vie adulte active dans une société libre et encourager en lui le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne [...] »

Article 29 de la Convention internationale des droits de l'enfant, ONU, 1989

1. BASES LÉGALES

Le cadre légal régissant l'accueil des élèves allophones dans le Canton de Vaud repose respectivement sur la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)¹, son règlement d'application (RLEO)², le Concept 360°³, le texte « Programme personnalisé - Document d'accompagnement »⁴, et, dans une moindre mesure, le Cadre général de l'évaluation (CGE)⁵. À cela s'ajoutent un certain nombre de directives internes et de recommandations de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), telle la directive 193⁶ sur l'admission en cours de scolarité dans l'école publique.

L'article 102 de la LEO stipule que « dès leur admission à l'école, les élèves allophones bénéficient, selon leurs besoins, de mesures visant à l'acquisition des bases linguistiques et culturelles » (al. 1) et que « le conseil de direction décide et met en place des cours intensifs de français » (al. 2). Le RLEO précise que « le conseil de direction décide de l'ouverture de cours intensifs de français, du nombre de périodes accordées et des modalités de la prise en charge des élèves. Les enseignants concernés sont entendus quant au choix des modalités » (art. 74, al. 3).

Le Concept 360° met l'accent sur la prise en compte des différences, sur l'ouverture vis-à-vis des diverses communautés linguistiques, culturelles, ethniques et religieuses ainsi que sur le repérage précoce des difficultés des élèves. Concernant les élèves allophones, il s'agit de favoriser leur intégration au sein de l'école avec des mesures qui doivent leur permettre d'accéder le plus rapidement possible aux exigences du plan d'études (p. 41). Pour cela les élèves du premier cycle primaire bénéficient de cours intensifs de français (CIF). Le CIF peut « se donner à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe régulière et plusieurs élèves de classes différentes peuvent être réunis au sein d'un même cours en particulier lorsque cela permet de mutualiser les ressources et d'offrir ainsi un nombre suffisant de périodes aux élèves. L'enseignant titulaire de la classe régulière et l'enseignant CIF collaborent pour établir le projet pédagogique de l'élève et fixent les objectifs concernant l'apprentissage du français » (p. 42).

Le cadre légal se base également sur la loi fédérale sur les étrangers et l'intégration (LEI)⁷. Ainsi l'article 53 fixe les principes de base concernant l'encouragement à l'intégration : « [...] la Confédération, les cantons et les communes tiennent compte des objectifs de l'intégration des étrangers et de la protection contre la discrimination » (al.1). Ces derniers « encouragent en particulier l'acquisition par les étrangers de compétences linguistiques et d'autres compétences de base [...] » (al. 3). L'article 54 encourage l'intégration dans les structures ordinaires : « L'intégration est encouragée en premier

¹ Loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (BLV 400.02 ; LEO)

² Règlement du 2 juillet 2012 d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire (BLV 400.02.1 ; RLEO)

³ [DFJC \(2019\). Concept 360° : Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire. Lausanne : DFJC](#)

⁴ [DGEO \(2021\). Programme personnalisé : Document d'accompagnement. Lausanne : DFJC](#)

⁵ [DGEO \(2022\). Cadre général de l'évaluation \(CGE\). Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation sommative des élèves, 6e édition 2022. Lausanne : DFJC](#)

⁶ [DGEO \(2024\). Directive n°193 : Admission en cours de scolarité dans l'école publique. Lausanne : DFJC](#)

⁷ Loi fédérale du 16 décembre 2005 sur les étrangers et l'intégration (RS 142.20 ; LEI)

lieu dans le cadre des structures existantes aux échelons fédéral, cantonal et communal, notamment dans les offres d'encadrement et de formation préscolaires, scolaires et extrascolaires [...] ».

Cette loi a débouché sur l'Agenda Intégration Suisse (AIS)⁸ et des programmes d'intégration cantonaux⁹. Un dispositif vaudois a ainsi été élaboré sous forme de programme d'intégration cantonal (PIC)¹⁰. Une centaine de mesures y sont réparties dans différents domaines d'encouragement spécifiques (primo-information, évaluation et exploitation des potentiels, acquisition rapide de la langue, familiarisation avec le mode de vie en Suisse) et c'est le bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme (BCI) qui est chargé du pilotage de sa mise en œuvre. Ainsi l'AIS stipule que, « peu après leur arrivée, les réfugiés et les personnes admises à titre provisoire suivent des cours de langue, ce qui leur permet d'apprendre rapidement une de nos langues nationales ».

⁸ [Secrétariat d'État aux migrations \(SEM\) > Intégration & naturalisation > Encouragement de l'intégration > Programmes d'intégration cantonaux et Agenda Intégration > Agenda Intégration Suisse](#)

⁹ [Secrétariat d'État aux migrations \(SEM\) > Intégration & naturalisation > Encouragement de l'intégration > Programmes d'intégration cantonaux et Agenda Intégration](#)

¹⁰ [Vd.ch > Toutes les autorités > Cheffe de Département > Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme \(BCI\) : Politique cantonale d'intégration et de prévention contre le racisme, Programme d'intégration cantonal \(PIC\) vaudois](#)

2. FONDEMENTS THÉORIQUES : LANGAGE, LANGUE ET ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

2.1 Pourquoi du CIF en 1-2P ?

De nombreux établissements sont confrontés aux besoins importants en CIF d'une partie de leurs élèves de 1-2P et à la question de la pertinence d'organiser un tel dispositif. Pourquoi, en effet, offrir des cours de français à ces jeunes élèves et ne pas tout simplement les laisser apprendre par immersion ?

En premier lieu, pour tenir compte du cadre légal mentionné dans le chapitre précédent et des recommandations de la commission fédérale pour les questions de migration (CFM). Ces dernières stipulent que « les objectifs en matière de politique d'intégration doivent être incorporés dans une stratégie d'ensemble, incluant l'accueil, la formation et l'éducation des jeunes enfants. Cette perspective doit également prévaloir en matière de promotion de l'apprentissage linguistique ». La commission est convaincue que « l'encouragement précoce pour tous favorise l'échange interculturel et constitue le meilleur préambule pour la prise en compte des questions de politique d'intégration, comme aussi pour le développement des enfants, au regard de l'équité des chances »¹¹. L'enjeu ne se situe donc pas seulement au niveau des élèves et de l'école mais également au niveau sociétal.

De plus, le CIF en début de scolarité est nécessaire parce qu'un enfant n'apprend pas à parler tout seul et, *a fortiori*, n'apprend pas à parler le français tout seul. Si tous les enfants viennent au monde avec les dispositions permettant de se montrer sensibles aux caractéristiques du langage oral, il ne leur suffit pas de communiquer pour apprendre à parler. Il faut pour cela un environnement humain suffisamment riche en stimulations, en étayage et en échanges verbaux, les interactions avec les adultes constituant des ressources indispensables pour l'enrichissement de leurs capacités de communication.

Par ailleurs, si à tout âge un individu est capable d'apprendre plusieurs langues, « au-delà de sept ou huit ans, la capacité d'un enfant à assimiler et à reproduire rapidement une nouvelle langue diminue »¹² (Deshays, 1990). Et si certains enfants parlant une langue latine proche du français, possédant une excellente capacité de déduction, d'observation, d'imitation, de mémorisation et/ou de communication seront capables d'apprendre essentiellement par immersion, ils sont loin de représenter l'ensemble des élèves concernés. Il s'agit aussi de tenir compte des autres, ceux pour lesquels les bonnes conditions d'apprentissage n'ont pas été réunies et pour lesquels il importe de mettre en place l'aide spécifique adaptée à leurs besoins d'apprentissage de la langue, de la culture et de leur métier d'élève. Ceci d'autant plus que la qualité des premiers apprentissages va fortement influencer la qualité des apprentissages scolaires futurs. Les jeunes élèves allophones, encore en phase d'acquisition à la fois du langage et de la langue, ont un besoin important qu'on reformule, explique, contextualise et modélise. La qualité et la fréquence de l'étayage mis en place par l'adulte joue dans ce domaine un

¹¹Schulte-Haller, M., & EKM-Arbeitsgruppe Frühförderung (2009). Recommandations de la Commission fédérale pour les questions de migrations, Encouragement précoce. CFM.

¹²Deshays, E., & Bryant, J. (1990). L'enfant bilingue. R. Laffont.

rôle primordial. Cela demande souvent un temps conséquent qu'il est impossible de donner à ces élèves au sein d'un groupe-classe. En effet, d'une part le temps accordé à chaque enfant est limité, d'autre part ils se font généralement prendre de vitesse par leurs camarades francophones lors de leurs tentatives de communication.

Derrière l'apprentissage de la langue, se cache également l'enjeu de l'entrée dans l'écrit. Pour tous les enfants, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture demande des efforts et un entraînement qui s'inscrivent dans la durée. Cela commence par une bonne acquisition du langage qui favorisera le développement d'habiletés diverses préparant l'entrée dans l'écrit (qui est indissociable de l'apprentissage de l'oral). Le premier demi-cycle cristallise ainsi le moment où les enfants allophones doivent à la fois apprendre une langue nouvelle et investir des savoirs formels et des savoir-faire. Dès les premiers pas en 1P, l'attention à la langue orale doit donc permettre de débusquer les maladresses, les timidités, les fragilités pour éviter que les écarts avec le reste de la classe ne se creusent avec le risque d'entraîner ces élèves dans la spirale d'un échec scolaire ultérieur. Car on écrit bien uniquement ce que l'on peut dire ; aussi il est primordial pour les élèves allophones de développer au maximum la compréhension et la production orale, pour réussir cet apprentissage fondamental qu'est l'entrée dans la lecture et l'écriture. Parallèlement, pour que les élèves allophones acquièrent un niveau de maîtrise de la langue équivalent à celui des natifs, il faut compter entre quatre et sept ans d'exposition à celle-ci (Abdelilah-Bauer, 2006)¹³. Même si les familles soutiennent cet apprentissage complexe et multiple, le seul bain langagier est donc très rarement suffisant. Accompagner ces élèves dans leurs premiers apprentissages scolaires (notamment linguistiques mais pas uniquement) en les soutenant avec des mesures rapides et suffisamment intensives, c'est donc les aider à entamer un parcours scolaire réussi.

Permettre à des élèves allophones en 1-2P de suivre des CIF est essentiel afin de :

- *Favoriser leur prise de parole, en s'adaptant à leur rythme et à leurs hésitations tout en leur permettant de s'exprimer sans se faire prendre de vitesse par leurs camarades francophones.*
- *Étayer de manière ciblée leurs tentatives de communication pour leur permettre de construire du sens dans une narration ou pour apprendre la langue de scolarisation.*
- *Favoriser la construction de leurs différentes conduites langagières et asseoir leurs apprentissages dans la durée.*
- *Leur permettre d'apprendre à communiquer dans des contextes variés afin de satisfaire des besoins personnels, scolaires ou sociaux.*
- *Leur permettre de comprendre les implicites de notre école à laquelle ils n'ont pas obligatoirement été préparés et d'entrer ainsi au mieux dans leur métier d'élève.*

Finalement, l'apprentissage du français chez l'élève allophone renvoie aussi aux questions identitaires, de coopération et de confrontation des idées et des valeurs. La nouvelle langue est donc au cœur de l'insertion scolaire et sociale de l'élève et son appropriation nécessite une attention particulière. Il n'y a pas d'autre période de la vie où l'on apprend autant que dans les années de la petite enfance. Par conséquent, plus

¹³ Abdelilah-Bauer, B. (2006). Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues. La Découverte.

l'intégration commence tôt, plus elle aura des répercussions positives sur la vie des élèves concernés et ainsi sur l'ensemble de la société.

L'étendue du vocabulaire dont l'enfant dispose à l'oral va lui permettre de le reconnaître plus efficacement à l'écrit. Pour l'élève allophone de 1-2P, il s'agit de développer la compréhension et la production orale afin qu'il puisse asseoir son entrée ultérieure dans l'écrit.

2.2 Acquisition du langage

MYTHE : Les enfants apprennent à parler tout seuls.

Chez les enfants, le développement du langage représente un apprentissage complexe qui commence avant même la naissance et implique leur développement à la fois cérébral, cognitif, social et émotionnel. Dès les premiers instants de vie, les différentes expériences de perception du bébé, les sensations qu'il éprouve et les interactions qu'il expérimente (avec les autres ou avec son environnement) sont indispensables pour installer sa fonction langagière. Jouer et babiller avec un enfant lui permet de reproduire les sons qu'il entend, d'expérimenter des intonations et, ainsi, de développer de bonnes dispositions et de l'intérêt envers cet apprentissage fondamental que représente le fait de parler. Il est essentiel que les parents et les adultes qui entourent un enfant comprennent que **la qualité et la quantité** des échanges qu'ils ont avec lui vont fortement influencer ses premières tentatives verbales et par la suite lui permettre de valider ou infirmer les hypothèses verbales qu'il émet.

Dans un premier temps, pour apprendre sa langue, le bébé va apprendre à discriminer différents sons et percevoir différents phonèmes qu'il entend en devenant sensible aux voyelles (vers 4 à 6 mois) puis aux consonnes (à la fin de la première année). Petit à petit, il va ensuite comprendre que le langage n'est pas un flux continu de sons mais se décompose en unités distinctes (mots). C'est le moment important où l'enfant comprend qu'il est possible d'évoquer une réalité à l'aide d'un symbole, autrement dit, de désigner une chose par un mot. Au fur et à mesure que l'enfant construit son système phonémique, celui-ci se spécialise dans la reconnaissance des unités sonores d'une langue ou de plusieurs langues en particulier. Avec le temps, la reconnaissance d'unités phonémiques distantes de la langue usuelle devient de plus en plus difficile et par extension la production de ces phonèmes également.

Vers 18 mois, le jeune enfant produit en général une cinquantaine de mots, suite à quoi son vocabulaire va exploser et il commencera à produire des énoncés d'un seul mot pour se mettre ensuite à combiner deux mots en mots-phrases (« manger pain ») à la grammaire rudimentaire. Vers 24 mois, il possède en moyenne 600 mots et il apprend à utiliser les premiers déterminants et pronoms. Durant cette période, les enfants s'imprègnent autant qu'ils peuvent de tout ce qu'ils entendent. Les adultes sont alors la ressource privilégiée pour l'enrichissement de leur langage. Parler c'est en effet dire quelque chose à propos de quelque chose ou de quelqu'un. Pour passer de la simple désignation d'un objet qu'il voit à l'expression de sa pensée par la construction d'une phrase compréhensible, l'enfant va procéder par essais de phrases dans un premier temps incorrectes à travers lesquelles il devra alors être soigneusement accompagné, encouragé et orienté afin de parvenir à l'expression correcte de sa pensée.

La langue, outil du langage, ne s'acquiert pas en écoutant les autres mais uniquement en interagissant avec un interlocuteur. Plus ces interactions seront riches et nombreuses, meilleur sera le développement du langage de l'enfant et l'acquisition de la langue de son milieu de vie. On mesure ainsi toute l'importance des parents et des enseignantes ou des enseignants, en particulier leur rôle de médiateurs, de passeurs de culture qui vont aider l'enfant à construire sa pensée et son langage. L'acquisition de bonnes compétences de langage oral va en effet de pair avec l'acquisition de la conscience phonologique, prérequis essentiel pour entamer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Globalement, les différentes étapes du développement du langage sont les mêmes d'un enfant à un autre. Dans la plupart des cultures, les enfants traversent des processus identiques pour devenir des locuteurs courants. **Il est ainsi tout à fait possible, pour un jeune enfant, d'apprendre facilement deux langues en même temps.** Parler une autre langue que le français à la maison n'est pas un obstacle à l'apprentissage du français à l'école, mais bien une richesse.

Veiller à distinguer la communication, le langage et l'acquisition de la langue :

- *La communication est un processus large qui implique l'échange d'informations entre individus (avec ou sans utilisation du langage).*
- *Le langage est une compétence cognitive pour permettre de communiquer de manière efficace et précise. C'est une compétence innée.*
- *La langue en est l'outil, c'est un système de convention particulier transmise à l'individu par la société. La langue est acquise.*

Il convient donc de différencier le processus de construction de la langue maternelle (quelle qu'elle soit) et celui de l'acquisition du français.

Au début de la scolarité, le niveau d'acquisition du langage n'est pas le même pour tous les enfants. Certains enfants possèdent un répertoire limité de vocabulaire et une construction de phrase encore incorrecte. Il importe de permettre aux jeunes élèves de continuer à développer leur apprentissage dans ce domaine.

Il s'agit d'être vigilant si, dans sa langue d'origine, l'enfant a du mal à commencer ses phrases, qu'elles soient courtes, mal construites ou difficilement compréhensibles par les personnes qui l'entourent. Les répétitions de syllabes ou de mots et la difficulté à raconter des événements simples devraient également alerter sur une possible difficulté de l'enfant au niveau du langage.

Pour aller plus loin...

- *Bergeron-Gaudin, M.-È. (2018). J'apprends à parler : le développement du langage de 0 à 5 ans. Editions du CHU Sainte-Justine.*
- *Florin, A. (2019). Le développement du langage (2ème édition). Dunod.*
- *Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2012). Comment les enfants entrent dans le langage : un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage. Retz.*
- *Bentolila, A. (2016). Le verbe contre la barbarie : apprendre à nos enfants à vivre ensemble. Odile Jacob.*

2.3 Apprentissage de la lecture/écriture

Les élèves allophones du premier cycle entrant dans l'écrit en même temps, ou presque, que ceux des classes régulières, les étapes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ainsi que les compétences à acquérir, restent fondamentalement les mêmes. Ces étapes, en principe familières pour les enseignantes et les enseignants du premier cycle, sont néanmoins résumées ci-dessous à l'intention des personnes qui possèdent une formation pédagogique d'un autre niveau voire d'une formation d'un autre type.

Si ces étapes et ces compétences restent les mêmes pour tous les enfants, en ce qui concerne les élèves allophones, il s'agira de porter une attention particulière à la compréhension des implicites scolaires et des divers thèmes abordés afin que les élèves puissent s'appuyer sur des notions connues et non pas se sentir déstabilisés par des concepts qu'ils ne maîtrisent pas. De plus, un principe pédagogique incontournable doit être pris en compte : l'apprentissage de la lecture reste tributaire d'un début de maîtrise de l'oral. Ensuite seulement, on pourra travailler le code.

L'apprentissage de la lecture est indissociable de l'apprentissage de l'écriture, demande des efforts, un certain entraînement et nécessite un enseignement explicite visant à l'acquisition des règles permettant d'établir des liens entre des unités orales et des unités écrites. En connaître la teneur s'avère indispensable pour alphabétiser les élèves, allophones ou non, quels que soient leur âge ou leur degré. C'est un processus qui s'inscrit dans la durée et commence par une bonne acquisition du langage et de la langue dans la petite enfance. En effet, l'étendue du vocabulaire dont l'enfant dispose à l'oral va lui permettre de le reconnaître plus efficacement à l'écrit. Au début de la scolarité obligatoire, il s'agit ainsi pour les élèves de formaliser des apprentissages préexistants (capacités auditives, visuelles et langagières ainsi que la conscience du lien entre l'oral et l'écrit) en développant à la fois leurs compétences phonologiques, de reconnaissance des lettres ainsi que leurs capacités grapho-motrices qui deviendront petit à petit des activités de lecture et d'écriture à proprement parler.

Les différentes étapes de ce processus d'apprentissage sont incontournables et doivent être enseignées de manière explicite. Les connaître s'avère indispensable afin de parvenir à alphabétiser une ou un élève, allophone ou non, et quel que soit son âge ou son année de scolarité.

2.3.1 CAPACITÉS PHONOLOGIQUES

Les capacités phonologiques renvoient aux habiletés de réflexion et de manipulation des aspects phonologiques du langage oral. L'élève apprend que les mots sont constitués d'unités sonores plus petites (les syllabes et les phonèmes) dépourvues de sens, manipulables et combinables. L'acquisition de cette conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage du code (encodage / décodage) et il s'agit de compétences transversales, transférables d'une langue à une autre. C'est ce système que doit comprendre et maîtriser l'élève (natif ou allophone) pour entrer dans la lecture, parallèlement à un travail sur la compréhension du principe alphabétique qui permet de faire le lien entre l'oral et l'écrit (et du développement de ses capacités grapho-motrices).

La maîtrise des habiletés phonologiques ne signifie pas que l'élève ne puisse pas rencontrer des difficultés d'ordre phonétique lorsqu'il apprend une langue seconde. La prononciation, qui relève de compétences incluant des aspects physiques (buco-linguo-faciaux) de perception et de production, de sons inhabituels ou inexistants en langue d'origine, peut en effet représenter un défi.

2.3.2 RECONNAISSANCE DES LETTRES : CORRESPONDANCE ENTRE LES UNITÉS ORALES (PHONÈMES) ET LES UNITÉS ÉCRITES (GRAPHÈMES)

Le principe alphabétique est à la base du système d'écriture du français (à la différence d'une langue alphasyllabaire comme le tibétain ou idéographique comme le mandarin). Sa compréhension implique que l'élève saisisse le principe selon lequel les lettres et les groupes de lettres possèdent des liens systématiques et prévisibles avec les sons contenus dans les mots à l'oral. L'utilisation des correspondances graphèmes-phonèmes, qu'il s'agit d'enseigner de manière explicite (et systématiquement à partir de la 3P), va en effet permettre aux élèves d'identifier les mots écrits. Les enfants pourront ainsi commencer à reconnaître des mots qui leurs sont familiers et décoder des mots nouveaux. C'est l'étape du décodage.

Cet apprentissage implique un ensemble de processus visuo-attentionnels et spatiaux, ainsi que la capacité de bien interpréter ce que les yeux voient. Il existe certains troubles de la perception visuelle susceptibles d'entraîner des difficultés au niveau de la reconnaissance des lettres et de leur apprentissage. De manière générale, un enfant qui ne présente pas de trouble phonologique mais qui est en échec dans son apprentissage de la lecture devrait faire l'objet d'une investigation approfondie. Ainsi, en accord avec les parents, une demande de consultation collaborative PPLS et/ou le médecin traitant de l'enfant doit être entreprise.

2.3.3 CAPACITÉS GRAPHO-MOTRICES

L'apprentissage de l'écriture dépend à la fois du développement de la motricité fine et de la motricité globale. En effet, l'enfant doit tenir son crayon correctement (différentes prises possibles) et réaliser avec précision les mouvements nécessaires au tracé des lettres. En plus, il doit adopter une bonne posture (ergonomie du poste de travail et position du corps adéquate). À ce titre, et de même manière que pour la lecture, le geste d'écriture doit être enseigné et il nécessite un entraînement régulier afin que les mouvements d'écriture deviennent naturels. À force de pratique, l'élève arrivera ainsi à contrôler la force qu'il met pour effectuer ses traits, à se souvenir du sens des tracés et à bien enchaîner les mouvements. Il s'assurera que les lettres qu'il trace sont lisibles (en 1-2P les différents styles d'écriture peuvent encore se mélanger) et il pourra commencer à recopier des phrases ou un texte court de manière fluide.

Lorsqu'en parallèle il aura développé ses capacités phonologiques, de reconnaissance des lettres, telles que décrites ci-dessus, ce sera également le moment où il commencera à écrire des mots et des phrases en orthographe « inventée » (→ écriture émergente/provisoire : lak au lieu de lac).

L'articulation de ces compétences phonologiques, phonémiques, de correspondance entre les unités orales et écrites et des capacités grapho-motrices sont représentées dans le tableau en page suivante (Tab. 1).

Tab. 1 : Progression des apprentissages de la lecture/écriture

PROGRESSION DES APPRENTISSAGES			
Perception auditive : discrimination, repérage et reproduction de bruits, de rythmes, de musiques, de sons, d'intonations, etc. Compétence phonologique : discrimination, repérage et production/reproduction de sons, phonèmes, syllabes, paires minimales, rimes	LECTURE		ÉCRITURE
	Compétence visuelle : Repérage des différences à l'écrit au niveau du dessin, de la lettre et du mot (attention à proposer une progression dans la grandeur et la complexité des images, des lettres et des mots) Compétence visuelle : Repérage des similitudes à l'écrit au niveau du dessin, de la lettre et du mot (attention à proposer une progression dans la grandeur et la complexité des images, des lettres et des mots)		Compétence grapho-motrice : Apprentissage des schèmes de l'écriture (verticales, horizontales, circulaires, vagues, obliques, zigzags, courbes, boucles, etc.) Compétence oculo-grapho-motrice : Copie de lettres puis des mots, puis des phrases simples
			Commencer par la copie de mots simples comme le prénom ou des mots familiers couramment utilisés
	Compétence phonologique : Découpage des mots en syllabes et/ou en phonèmes	Compétence visuelle et cognitive : Reconnaissance des lettres en relation avec un phonème	Compétence oculo-grapho-motrice et cognitive : Copie de mots et de phrases Écriture d'une lettre ou d'un mot simple de mémoire
	Compétence de lecture : Lecture de mots simples puis de phrases courtes sans digrammes		Compétence graphomotrice et cognitive : Écriture (seul) de mots simples en écriture émergente et écriture de mots mémorisés
	Compétence de lecture : Apprentissage et mémorisation des digrammes et lecture de phrases courtes		Compétence d'écriture : Écriture (seul) de mots simples ou de phrases courtes
	Compétence de lecture : Lecture autonome de phrases et de textes courts puis de plus en plus longs et complexes		Compétence d'écriture : Écriture autonome

Comme on peut le constater, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus complexe qui repose sur de nombreuses compétences. En plus des compétences de langage oral (conscience phonologique, vocabulaire, syntaxe) d'autres facultés, plus générales, sont impliquées dans l'acquisition de la lecture, notamment les fonctions exécutives. En l'occurrence, elles sont les compétences de mémoire de travail, d'attention, d'inhibition et de planification de l'élève. Enfin, il s'agit non seulement de prendre en compte toutes ces composantes de manière simultanée mais également de respecter le niveau des élèves afin de s'assurer qu'ils suivent la progression de la manière la plus appropriée à leurs besoins.

Les liens entre la langue orale et la langue écrite ne se produisent pas spontanément et l'identification de certains signes (ou « dessin » pour un enfant) en tant que lettres ne se fait pas automatiquement. Des allers-retours fréquents entre les deux sont nécessaires afin de donner aux élèves des occasions de comprendre que ce qui s'entend (sons, phonème...), peut s'écrire (lettres, graphèmes, mots...) et que ce qui s'observe peut être nommé avec précision (vocabulaire).

Pour aller plus loin...

- Germain, B., & Bentolila, A. (2019). *L'apprentissage de la lecture*. Nathan.
- Ouzoulias, A. (1995). *M.E.D.I.A.L CP-CE1 : moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur*. Retz

2.4 Bilinguisme

MYTHE : Le bilinguisme aggrave les troubles du langage.

Dans le bilinguisme tel qu'on l'entend aujourd'hui, il ne s'agit plus d'acquérir la parfaite maîtrise de deux ou trois langues tel un locuteur natif mais bien de développer un répertoire langagier varié dans lequel toutes les fonctions langagières trouvent leur place ainsi que d'utiliser régulièrement deux ou plusieurs langues (ou dialectes) avec des niveaux de maîtrise différents ou identiques. Ainsi, certaines personnes parlent deux langues en ne possédant qu'une compétence orale dans une langue et qu'une compétence écrite dans une autre. Certaines autres parlent plusieurs langues orales sans aucune compétence écrite. Rares sont les personnes qui maîtrisent parfaitement deux (ou plusieurs) langues à l'oral comme à l'écrit. Mais les bilingues, tout comme les monolingues, sont capables de communiquer dans les langues qu'ils utilisent en s'adaptant aux circonstances dans lesquelles ils se trouvent et au niveau de langue utilisé. Il y a donc autant de bilinguismes que de personnes bilingues.

« L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. »¹⁴

¹⁴ Trim, J. L. M., & North, B. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier.

Le développement du langage de l'enfant bilingue (ou plurilingue) sera parallèle à celui d'un enfant monolingue. Le bébé développe en effet deux systèmes linguistiques de manière naturelle si les adultes de son environnement proche lui parlent régulièrement dans deux langues différentes. Il devra dans un premier temps se familiariser avec tous les sons qu'il entend dans les deux langues, puis il devra les trier et les différencier. De ce fait, on observe parfois un développement du vocabulaire un peu plus lent chez l'enfant bilingue. Mais cet éventuel « retard » des premiers mots est relatif. En effet, l'ensemble des mots produits dans les deux langues correspond au nombre de mots d'un enfant monolingue. Si le développement du vocabulaire s'en voit un peu repoussé, le bilinguisme n'exerce en revanche aucune influence sur l'acquisition des sons et de la syntaxe. Et ceci même si des erreurs particulières peuvent parfois apparaître temporairement en raison de l'influence d'une langue sur une autre.

Un mélange des langues est un comportement normal et fréquent chez l'enfant bilingue. Il est essentiel que les personnes qui s'adressent à lui, parlent dans une langue qu'ils maîtrisent. En l'occurrence, mieux vaut pratiquer la langue d'origine avec naturel et qualité à la maison, plutôt que parler le français de manière artificielle et approximative. L'enfant développera ainsi de bonnes compétences communicationnelles et langagières.

La majeure partie des compétences langagières et linguistiques sont transférables d'une langue à l'autre et les recherches confirment que les étapes du développement langagier sont globalement les mêmes que l'enfant grandisse avec une seule ou avec plusieurs langues simultanément. À l'école, il s'agit malgré tout de rester vigilant lors de l'évaluation du plurilinguisme des élèves. D'une part, parce qu'il peut être difficile de déterminer, entre la langue parlée à la maison et le français qui a déjà été utilisé en dehors (dans une structure de garde par exemple), celle que l'élève maîtrise le mieux. D'autre part, parce qu'identifier UNE langue comme langue d'origine peut poser un problème. En effet, lorsque l'on parle d'origine, il s'agit de déterminer si cela concerne l'origine de l'enfant (là où il est né par exemple) ou plutôt l'origine de ses parents qui peuvent avoir migré une ou plusieurs fois dans des endroits dont l'enfant ne possède pas d'expérience directe. La prise en compte et la reconnaissance de l'identité de l'élève étant primordiales, il s'agit d'éviter de l'enfermer dans une langue dans laquelle il ne se reconnaît pas. Car pour l'élève allophone, le bilinguisme englobe non seulement son habileté à utiliser deux langues comme moyens de communication dans la plupart des situations rencontrées (et passer de l'une à l'autre en cas de besoin) mais également sa capacité à mettre en relation et à concilier deux mondes et deux cultures articulées autour des langues qu'il maîtrise. Une langue, c'est en effet également un contexte, des images et les attitudes qui l'accompagnent.

Certains enfants parlant une autre langue que le français à la maison, restent parfois silencieux lorsqu'ils entrent à l'école. C'est normal et cela reflète un temps d'observation. Il est important de leur laisser le temps d'investir en sécurité la nouvelle langue que représente pour eux le français. Attention toutefois si cette période de mutisme se prolonge et semble être liée à d'autres facteurs qu'un simple moment de transition entre les langues, auquel cas il s'agira d'obtenir l'avis d'un logopédiste ou d'un psychologue.

Pour aller plus loin...

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues* (3e éd. rev. et augm.). La Découverte.
- Balsiger, C., & Perregaux, C. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école : EOLE. Volume I. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.*
- DULALA. (2017). *Les langues de chacun, une chance pour tous, Comment faire vivre le multilinguisme dans une structure Petite Enfance.*

2.5 Prise en compte de la langue d'origine

De nombreuses recherches ont montré que ne pas tenir compte de la langue d'origine des enfants peut se traduire par un sentiment d'incompréhension, d'insécurité et de discrimination. En effet, « [l]e langage est une capacité essentielle de l'être humain, il constitue la clé de son identité personnelle et culturelle et rend possible la communication et l'intégration sociale. Le langage est d'une importance déterminante pour tous les processus d'apprentissage et, de ce fait, pour une participation pleine et active au monde de l'école comme à celui du travail et pour permettre d'apprendre tout au long de la vie. »¹⁵

Reconnaître pleinement la ou les langues d'origine des élèves, c'est donc non seulement les reconnaître et les accepter, mais également leur permettre de construire une base solide pour leurs apprentissages futurs. La langue est un des vecteurs les plus importants pour l'enseignement et l'apprentissage. Pour les élèves allophones, c'est le socle sur lequel vont se construire leurs autres connaissances comme la culture scolaire, la langue écrite, les champs disciplinaires ou les comportements.

L'élève allophone qui maîtrise bien sa première langue construira donc d'autant plus facilement les suivantes. Les compétences langagières profondes (phonologie, compétences grammaticales, textuelles...) sont les mêmes pour les différentes langues et des transferts peuvent s'opérer facilement à condition que l'on invite l'élève à les faire au lieu de les lui interdire en excluant l'usage de la langue maternelle en classe. Car « [q]uand le message donné à l'enfant à l'école, explicitement ou implicitement, est « *laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école* », les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes – leur identité – à la porte de l'école. Il est fortement improbable qu'ils puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance en sentant ce rejet. Il n'est pas suffisant que les enseignants, en classe, acceptent passivement les différences culturelles et linguistiques des enfants ; ils doivent aller de l'avant, en ayant par exemples des posters dans toutes les langues représentées, affichés dans différents endroits à l'école, en encourageant les enfants à écrire, non seulement dans la langue majoritaire, mais aussi dans leur langue maternelle (en imprimant des livres bilingues écrits par les enfants) et en général, en créant, autour

¹⁵ [Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique \(CDIP\) > Documentation > Règlementations et décisions > Prises de position > Enseignement des langues : Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale, Décision du 25 mars 2004](#)

de l'enseignement, un milieu où toute l'expérience langagière et culturelle de l'enfant est acceptée et mise en valeur. »¹⁶

Par ailleurs, tenir compte de la langue de l'élève va permettre de comprendre au moins en partie les difficultés qu'il risque de rencontrer. Apprendre le français langue seconde (FLS) avec une langue première d'origine proche (comme l'italien ou l'espagnol) n'est pas la même chose que de l'apprendre lorsque la langue première possède un fonctionnement très éloigné du français (système d'écriture non alphabétique, syntaxe différente).

Attention à la place subjective donnée aux langues et aux représentations de chacun (des parents qui peineront à accepter de continuer à parler la langue familiale avec leur enfant en prétextant la nécessité d'apprendre le français par exemple). Qu'une langue soit parlée par une centaine ou par des millions de personnes, qu'elle ait une reconnaissance officielle ou non, qu'elle soit proche ou éloignée du français, qu'elle soit oralisée ou signée par des gestes... une langue reste une langue.

Des outils pour faire vivre le plurilinguisme au sein de la classe existent. Au premier cycle, ils regroupent les approches d'éveil aux langues comme les projets EOLE, ELODIL, le portfolio des langues, les sacs d'histoires ou des activités comme l'arbre généalogique langagier et la « fleur des langues » (cf. chapitre 6). Cet éveil aux langues vise l'élargissement des connaissances à propos des langues, le développement des représentations positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et la prise de conscience pour les élèves de leur plurilinguisme personnel.

Pour aller plus loin...

- Auger, N., & Balois, J.-M. (2005). *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. CRDP Académie de Montpellier.
- [Site ELODIL, Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue, université de Montréal](#)

2.6 Apprentissage du français langue seconde

Au-delà de ce qu'on peut appeler le parcours de vie, chaque enfant présente un profil linguistique singulier dont il s'agit de tenir compte. Certains sont monolingues, d'autres bilingues ou plurilingues et d'autres encore ont déjà acquis des rudiments de français. Selon leurs connaissances antérieures, certains élèves vont s'appuyer davantage sur leur langue maternelle que d'autres. Il s'agira ainsi d'identifier pour chaque élève le degré de proximité de sa langue de référence avec le français et de comprendre que pour l'élève hispanophone ou italophone (langues proches) il sera plus facile d'appréhender les structures sonores, grammaticales ou lexicales que pour un locuteur chinois, tamoul, birman, russe ou tibétain (langues distantes). Cette notion de proximité avec le français doit être prise en compte si l'on veut respecter le mode et le temps d'acquisition du français forcément variable d'un enfant à un autre.

Par ailleurs, l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère prend appui sur le vocabulaire déjà acquis par l'enfant dans sa langue maternelle, ce qui lui ouvre la

¹⁶ Cummins J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? in Sproforum, (Journal of Language and Culture Pedagogy), n°19.

possibilité d'un développement considérable des mots sur le plan sémantique : l'usage de la langue seconde permet et enrichit la conscience de la langue première, et, de plus, le travail souterrain de la langue première permet à celui de la langue seconde d'être plus performant (Vygotski, 2013)¹⁷.

Les interactions scolaires sont la manifestation d'une culture scolaire et d'une culture liée à une discipline donnée. Les élèves allophones partagent plus ou moins ces cultures en fonction de leurs expériences scolaires préalables et de leur propre histoire personnelle. Dès leur arrivée dans notre système scolaire, il importe de leur permettre de rapidement se familiariser avec les activités langagières typiques de l'école, de leur permettre d'utiliser au mieux toutes leurs compétences apprises antérieurement et de ne pas mettre de côté leurs connaissances déjà présentes sous prétexte d'un manque de connaissance du français.

Dans le contexte qui nous intéresse, le français langue seconde (FLS) est donc le français enseigné aux élèves allophones en tant que langue interdisciplinaire dans laquelle ils devront effectuer tous leurs apprentissages futurs. Il dépasse le cadre de la communication quotidienne et inclut la langue de scolarisation, notamment le vocabulaire propre à chaque discipline enseignée ainsi que celui du métier d'élève. Il a pour but d'intégrer le plus rapidement possible les élèves allophones dans le cursus scolaire régulier et conditionne la réussite scolaire future.

Selon Michèle Verdelhan-Bourgade (2002)¹⁸, il possède un triple rôle : matière d'enseignement (ce qui lui confère un statut disciplinaire à part entière), vecteur d'apprentissage (puisqu'il conditionne l'apprentissage dans toutes les autres disciplines scolaires) et source d'intégration dans le système scolaire.

La délimitation entre français langue étrangère (FLE), français langue seconde (FLS), français langue de scolarisation (FLSco) et français langue maternelle (FLM) est difficile à établir. Les objectifs ne sont néanmoins pas les mêmes et il s'agit de tenir compte des apprentissages visés afin de planifier correctement les notions enseignées.

Le FLS constitue donc pour l'élève allophone une nécessité absolue car son apprentissage conditionne sa réussite scolaire et plus tard la réussite d'une formation professionnelle. En tant que langue d'intégration sociale, le FLS représente un enjeu déterminant pour l'élève car il conditionne la réussite scolaire et non plus seulement l'intégration sociale. Le français devient une langue enseignée qui sert également à enseigner d'autres matières qu'elle-même, constituant ainsi un vecteur des apprentissages pour les autres disciplines scolaires (disciplines non linguistiques).

Pour aller plus loin...

- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Presses univ. de France.

¹⁷ Vygotski, L. S., Sève, F., & Piaget, Jean.-. (2013). *Pensée et langage* (4e éd.). La Dispute.

¹⁸ Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Presses univ. de France.

2.7 Entrée dans la lecture et l'écriture en langue seconde

« L'apprentissage de la lecture en langue seconde (L2) pose de nombreux problèmes, jusqu'à présent mal résolus, car il s'agit pour les élèves d'apprendre le français, comme système linguistique distinct de celui de leur langue d'origine, dans la diversité de ses propriétés et de ses usages. Et plus particulièrement de découvrir, en vue de se les approprier, les formes d'écriture propres à la langue française afin de pouvoir entrer dans l'univers de l'écrit. On sait combien un tel apprentissage n'a rien d'évident pour un élève francophone natif, il l'est encore moins pour un élève allophone. »¹⁹

La particularité de cette entrée dans le monde de l'écrit en langue seconde réside dans le fait qu'il s'agit de combiner le processus de l'apprentissage initial de la lecture avec celui d'une langue nouvelle. Ces deux apprentissages se trouvent combinés pour les élèves allophones du premier cycle dont l'âge implique, de fait, le processus d'entrée dans l'écrit ou, dans de rares cas, pour des élèves migrants n'ayant jamais ou que très peu été scolarisés.

Deux contraintes didactiques balisent de manière précise le cheminement de l'élève allophone vers cet apprentissage de la lecture : un début de maîtrise du français oral autour des situations spontanées de communication à l'école et une démarche initiale d'entrée dans l'écrit semblable à celle de tout individu et passant par l'apprentissage des compétences-clefs chronologiquement successives (décrites dans le chapitre sur l'entrée dans l'écrit). Or le rapport à l'oral est très variable d'un enfant à un autre. Si dans certains cas les élèves allophones peuvent rapidement être confrontés simultanément au code oral et écrit, pour d'autres le rapport à l'oral pose un problème et cela s'avérera difficile. Il s'agit de garder à l'esprit que la lecture ne peut pas s'envisager sans l'acquisition préalable d'un minimum de lexique et de structures syntaxiques de base. Apprendre à lire c'est à la fois décoder et comprendre un texte écrit et **il importe de permettre aux élèves allophones d'accéder au sens de ce qu'ils doivent lire**. Il est ainsi essentiel que les textes proposés en lecture soient adaptés au niveau linguistique des élèves à l'oral. Deux entrées pédagogiques sont alors possibles : construire un texte avec les élèves à partir de leur vécu et du « parler de l'école » dans le cadre d'une dictée à l'adulte ou concevoir un texte qui s'appuie sur le lexique et les structures préalablement travaillés et maîtrisés à l'oral.

L'écriture, indissociable de la lecture, est sollicitée dans certaines activités et doit faire l'objet d'un apprentissage et d'un entraînement spécifiques.

Pour aller plus loin...

- Lecocq, B. (2018). *Entrer dans la lecture en FLS : apprendre à lire le français aux élèves allophones : français, tous niveaux*. Canopé.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. L'Harmattan.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Presses univ. de France.
- Klein, C. (2014). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2*. Canopé Ed.

¹⁹ Géreard Vignier in Lecocq, B. (2018). *Entrer dans la lecture en FLS : apprendre à lire le français aux élèves allophones : français, tous niveaux*. Canopé.

3. PROFIL DES ÉLÈVES ALLOPHONES EN DÉBUT DE SCOLARITÉ

Étranger plurilingue ? Étranger de 1^{ère} génération ? Plurilingue en situation de handicap ? Allophone primo-arrivant ? Suisse de 2^e génération ? Allophone né en Suisse ? Étranger de 2^e génération ?

Quelle que soit leur langue maternelle, les élèves issus de la migration ne forment pas un groupe homogène. Durant les dix dernières années, et de manière assez constante, entre 33% et 35% des élèves du premier cycle possédaient une langue d'origine autre que le français. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils ne le maîtrisent pas.

En tout début de scolarité, on peut néanmoins déterminer deux groupes d'élèves bien distincts qui auront besoin de mesures de soutien pour leur apprentissage de la langue française. D'une part le groupe des élèves de première génération qui rejoignent le système scolaire à leur arrivée dans le Canton ; ces arrivées se font souvent en cours d'année. D'autre part, celui des élèves nés en Suisse qui ne parle pas ou peu le français à la maison et qui n'ont pas ou peu eu l'occasion de l'apprendre en dehors. Ce groupe constitue la majorité des élèves allophones en début de scolarité. Ces deux groupes d'élèves ont des besoins différents qui nécessitent pour chacun une prise en charge spécifique²⁰.

3.1 Étranger de 1^{ère} génération

De multiples raisons conduisent les élèves et leurs parents à migrer : regroupements familiaux, formation ou travail des parents, demande d'asile ; au sein d'un même groupe les profils peuvent être variés. Si certains élèves ont toujours bénéficié d'un cadre sécurisant qui leur a permis de prendre confiance en eux-mêmes et d'évoluer harmonieusement autant à la maison qu'en garderie ou à l'école, d'autres, même très jeunes, ont déjà vécu des traumatismes impactant fortement leur vie.

Pour une ou un élève de 1^{ère} génération, il s'agira ainsi avant tout de déterminer son parcours de vie, les compétences déjà acquises et les éventuelles difficultés auxquelles il devra potentiellement faire face. Cela permettra de construire ses apprentissages de la langue et du métier de l'élève. **Un entretien d'accueil** sera alors le moyen privilégié pour déterminer ce qu'il en est.

3.2 Étranger de 2^e génération

Une ou un élève étranger de 2^e génération, qui est né et a grandi en Suisse, devra avant tout parvenir à conscientiser l'existence d'une différence entre sa langue d'origine, sa culture et le nouvel environnement dans lequel il évolue. N'ayant pas vécu la rupture de vie concrète que peut représenter une migration, le besoin de s'adapter au nouvel environnement que représente l'école (et potentiellement aussi à une nouvelle culture que celle dont il a été entouré jusqu'alors), n'est souvent pas présent pour lui. En effet

²⁰ [Office fédéral de la statistique > Trouver des statistiques > Population > Migration et intégration > Selon le statut migratoire](#)

beaucoup de ces élèves ne se rendent pas compte que leurs camarades parlent non seulement une autre langue (le français), mais que plusieurs langues différentes peuvent cohabiter autour d'eux au sein de leur classe. À cet âge, les enfants envisagent la communication de manière globale (avec leur corps, leurs mimiques, leurs gestes et leurs actions) et n'ont pas toujours besoin de faire appel à la parole pour se comprendre. La compréhension verbale des camarades ou des adultes peut donc facilement rester au stade des approximations.

3.3 Allophone primo-arrivant

En ce qui concerne les élèves de 3-4P, primo-arrivants uniquement, il faudra encore faire le pas supplémentaire d'entrer dans l'aspect formel de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une langue qui n'est pas la leur. Défi important et plus conséquent que lors d'une arrivée dans les degrés supérieurs lorsque la maîtrise de l'écrit est déjà acquise.

À chacun de ces profils correspondent des besoins prioritaires. Il s'agit en effet de faire face aux différents apprentissages que les élèves devront faire simultanément : apprendre une autre langue, s'adapter à une autre culture, apprendre le métier d'élève, entrer dans le monde de l'écrit ainsi que s'approprier certains implicites qui ne sont pas universels (attentes en termes d'autonomie, de collaboration, de communication). Pour les enseignantes ou les enseignants, cette hétérogénéité, en plus de celle du reste de la classe, constitue indiscutablement l'une des principales difficultés pédagogiques à laquelle ils vont être confrontés. Pour la classe régulière comme pour le cours intensif de français, l'enjeu d'une organisation efficace est de préserver au mieux les aspects positifs du fonctionnement en groupe-classe (émulation, entraide entre pairs, interactions orales, réalisation de productions collectives et projets, etc.) et la dynamique qui en découle, notamment à l'oral, tout en répondant aux besoins spécifiques de chacun par la différenciation notamment.

Une relation de confiance qui favorise des échanges de qualité avec les parents s'avère fructueuse. Elle permet non seulement les échanges sur les différentes représentations de l'école et de ses attentes mais également le dialogue au sujet d'un traumatisme ou d'une difficulté particulière.

Pour aller plus loin...

- Moro, M. R. (2010). *Grandir en situation transculturelle* (2e éd.). Fabert.
- Moro, M. R. (2004). *Enfants d'ici venus d'ailleurs : naître et grandir en France*. Hachette Littératures.

4. ACCUEIL DE L'ÉLÈVE ALLOPHONE PAR LES DIFFÉRENTS ACTEURS DE L'ÉTABLISSEMENT

Un premier accueil de qualité est une condition incontournable pour permettre à une ou un élève d'entamer ses apprentissages avec de bonnes dispositions. La prise en compte de son histoire de vie, de sa langue d'origine, de ses besoins langagiers et la forme que va prendre la considération, l'aide et le soutien qui lui seront offerts sont des éléments déterminants pour lui permettre de construire une base solide sur laquelle construire ses apprentissages futurs. Il est donc particulièrement pertinent d'anticiper et de planifier soigneusement les diverses actions à entreprendre par les acteurs scolaires afin d'offrir les conditions optimales pour qu'une des plus importantes transitions, celle entre la maison et l'école, soit réussie et ceci dès les premiers pas de l'enfant à l'école.

4.1 Secrétariat de l'établissement

L'inscription à l'école publique d'une ou d'un élève s'effectue auprès du secrétariat de l'établissement scolaire correspondant à l'aire de recrutement du lieu de domicile des parents. **Les secrétariats sont donc, de fait, le lieu de passage incontournable qui permet de repérer tous les élèves qui relèvent du domaine de l'allophonie** et pour lesquels des mesures spécifiques seront à planifier.

Afin que ce repérage puisse avoir lieu, il s'agit de clarifier des points simples qui mèneront à l'orientation vers un entretien d'accueil :

- Quelle est la langue 1 de l'élève (= la langue dans laquelle l'enfant s'exprime habituellement à la maison et dans laquelle il se sent le plus à l'aise) ?
- Le cas échéant, quelles sont les autres langues parlées par l'enfant ?
- Quelle a été la langue de la scolarisation antérieure (qui, selon le parcours migratoire de l'élève, peut être différente de la langue 1) ?
- Pour les élèves primo-arrivants, quelle est leur nationalité ET leur provenance (l'élève peut posséder une certaine nationalité mais être né et/ou avoir vécu dans un pays tiers) ?

Ces informations peuvent être récoltées par oral lors d'une inscription par les parents au secrétariat ou via des rubriques *ad hoc* dans un formulaire d'inscription à remplir en ligne. Il s'agit ensuite d'orienter les élèves vers un entretien d'accueil selon les principes du tableau ci-après (Tab. 2).

Tab. 2 : Orientation des élèves vers un entretien d'accueil

PROFIL D'ÉLÈVE	ENTRETIEN D'ACCUEIL
Élève allophone de 1P né en Suisse s'inscrivant en début d'année scolaire	Au besoin
Élève allophone primo-arrivant de 1-4P s'inscrivant en début ou en cours d'année scolaire	Oui
Élève francophone primo-arrivant en provenance d'un pays avec un système scolaire proche (France, Belgique, Québec...)	Au besoin
Élève francophone primo-arrivant en provenance d'un pays avec un système scolaire différent (RDC, Algérie, Maroc, Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire...) ou n'ayant jamais été scolarisé auparavant	Oui

Pour les élèves du premier cycle, lorsque l'enclassement se fait *de facto* en classe ordinaire, l'entretien d'accueil devrait si possible être fixé avant la scolarisation de l'élève avec une doyenne, un doyen, une personne ressource, une enseignante ou un enseignant de CIF de l'établissement. Cela permet alors de repérer :

- a) le niveau des compétences générales de l'élève par exemple en termes de capacités visuelles et grapho-motrices simples ;
- b) une situation éventuelle de handicap, de besoins spécifiques, par exemple d'aide thérapeutique ;
- c) un contexte particulier dont il s'agit de tenir compte, par exemple celui d'une scolarisation plus précoce dans le pays d'origine ou une durée de séjour uniquement courte en Suisse.

L'entretien peut également être planifié **après l'arrivée de l'élève**, lorsque qu'il est déjà en classe et a eu l'occasion de découvrir son nouvel environnement. Si durant l'entretien il apparaît que l'élève n'a pas été placé dans la classe adéquate, la direction peut décider de le transférer dans une année de scolarité correspondant mieux à ses capacités, dans un délai de trois mois suivant son admission. **En tous les cas, l'entretien d'accueil devrait avoir lieu dans un délai qui permette la transmission des informations essentielles à l'élève et à ses parents pour bien fonctionner au sein de notre école.**

4.2 Membre de la direction, personne ressource allophonie ou enseignant de CIF

Un entretien d'accueil n'est pas uniquement un rituel de bienvenue. Il permet de créer un environnement favorable pour la famille dans son ensemble et de mettre en place un cadre propre à accompagner les questionnements, les incertitudes et les transformations qui ne manquent pas de survenir lors d'une expérience de rupture telle que vécue par les personnes issues de la migration.

Le premier accueil d'un enfant allophone est important quel que soit son âge. Un entretien d'accueil est donc nécessaire pour les enfants en début de scolarité comme pour les autres, de même que le fait d'évaluer ses acquis, afin de pouvoir lui proposer

une orientation scolaire adéquate. Et contrairement à une croyance commune, il est tout à fait possible de tester les compétences de tous les enfants y compris ceux qui n'ont encore jamais été scolarisés. En termes de mesures, il s'agira, la plupart du temps, de proposer des cours intensifs de français et d'en préciser les modalités. Cependant, lors de mesures plus conséquentes à prévoir, relevant par exemple de la pédagogie spécialisée, il sera important de pouvoir en déterminer la forme et de les expliciter aux parents²¹. Concrètement, cet entretien doit avoir lieu avec une personne désignée par l'établissement et, si nécessaire, en collaboration avec un interprète. L'UMA propose une brochure²² détaillée sur la manière de mener cet entretien d'accueil.



4.3 Enseignantes ou enseignants de classe régulière

Le profil des élèves allophones en début de scolarité peut être très variable. Qu'ils soient primo-arrivants, ou nés en Suisse mais ne maîtrisant pas le français, il s'agit de les repérer rapidement dans leur ensemble afin d'organiser au mieux le soutien dont ils auront besoin en début d'année scolaire. La mesure proposée est généralement le CIF.

Les enfants de 1P, qui constituent un nombre important de nouveaux élèves au sein de l'école, doivent faire l'objet d'une attention particulière. En effet, hormis quelques données administratives, peu d'informations sont disponibles à leur sujet pour l'école. S'il est parfois possible de préjuger des compétences linguistiques en français d'une ou d'un élève faisant partie d'une fratrie déjà connue, pour d'autres, l'évaluation de leur niveau de français ne pourra être effectuée qu'au moment de leur arrivée en classe. **Une telle évaluation s'avère alors très utile** et, à ce titre, les enseignantes et les enseignants de CIF peuvent constituer une ressource de qualité. En début d'année scolaire, selon des modalités définies par la direction, ceux-ci peuvent intervenir directement avec les élèves dont le niveau de français est incertain afin d'identifier plus précisément quels vont être leurs besoins. Cette démarche favorise le repérage précoce des élèves allophones ayant une connaissance insuffisante du français, à un moment où il est souvent difficile pour une enseignante ou un enseignant titulaire de passer du temps individuellement avec chaque enfant. Il peut exister une difficulté spécifique supplémentaire, par exemple un trouble du langage oral ou une difficulté logopédique. Elle permet également un regard croisé sur l'ensemble des élèves allophones de la classe.

Dès la 2P, sous réserve des élèves primo-arrivants, le repérage a été effectué et le soutien adéquat mis en place (sous forme de CIF plus ou moins intensif) dès le début de l'année. Il s'agit de s'assurer que les élèves primo-arrivants qui rejoignent la classe, au début ou en cours d'année, puissent également rejoindre ces mesures de soutien rapidement.

²¹ [Vd.ch > Formation > Enseignement obligatoire et pédagogie spécialisée > Rejoindre l'école obligatoire](#)

²² [UMA \(2022\). Scolarisation des élèves allophones. L'entretien d'accueil, Guide à l'intention des enseignant·e·s, des doyen·ne·s et des directeur·trices. Lausanne : DGEO](#)

4.4 Enseignantes ou enseignants de CIF

Afin de parvenir à organiser les CIF de la manière la plus efficace possible, il s'agit avant tout de déterminer quel est l'ensemble des besoins. **Cela implique de connaître le niveau de français des élèves concernés** : en 1P, primo-arrivants et allophones nés en Suisse ; dès la 2P, primo-arrivants.

Le niveau de français peut être testé de manière simple par l'enseignante ou l'enseignant CIF à l'aide de questions qui vont donner des indications générales sur les compétences de compréhension et de production orales de l'élève. Dans cette optique, un test est proposé en annexe (Annexe 1) à la présente brochure : *Élèves allophones de 1P – Test de langue et niveau de français*.



Ce test peut être effectué en début d'année scolaire en intervenant directement au sein des classes régulières avec l'accord des enseignantes ou enseignants titulaires et de la direction. Selon les besoins, il peut également être effectué en dehors de la classe. Il permettra de passer un court moment individuel avec les élèves, d'identifier lesquels ont besoin de CIF, de repérer d'éventuels besoins particuliers et de déterminer le niveau de français (débutant, intermédiaire, avancé).

L'organisation des cours intensifs de français est complexe si l'on vise la meilleure progression des élèves (nombre suffisant de périodes) et l'efficacité (impliquant la mutualisation des ressources), tout en conservant une flexibilité permettant l'adaptation à chaque contexte particulier. Pour l'enseignante ou l'enseignant de CIF, il s'agit de combiner le mieux possible les paramètres suivants :

- nombre d'heures de CIF à disposition (combien de périodes allouées) ;
- nombre d'élèves allophones ainsi que niveau de connaissance du français dans chaque groupe ;
- homogénéité ou hétérogénéité (parfois inévitable) au sein du même groupe de CIF ;
- contraintes organisationnelles liées aux sites scolaires, aux locaux disponibles et aux horaires.

Si les disponibilités de la classe régulière peuvent éventuellement être ajoutées à ces paramètres, elles ne devraient représenter qu'un critère secondaire. En effet, le point crucial pour l'élève allophone est de pouvoir rapidement apprendre le français. Cela implique que la participation à un nombre suffisant de périodes de CIF soit prioritaire sur les autres cours pendant quelque temps.

Pour organiser ses groupes, l'enseignante ou l'enseignant de CIF devra ensuite choisir des modalités organisationnelles qui seront validées par la direction. Celles-ci sont interdépendantes et liées à la réalité du terrain :

- CIF intégré si plusieurs élèves allophones au sein de la classe (en co-enseignement ou non) ou CIF dans un local séparé ;

- CIF par regroupement d'élèves d'une même classe ou CIF par regroupement d'élèves de classes différentes voire de bâtiments différents ;
- CIF par groupes de niveaux de français ou CIF avec niveaux hétérogènes (attention cependant aux écarts trop importants) ;
- CIF avec horaire fixe **déterminé à l'avance et avant la rentrée scolaire** (deux premières périodes 4 jours/semaine par exemple, ce qui permet d'anticiper une planification de l'horaire pour les titulaires de classe régulière).

Lorsque cela est possible, ces modalités peuvent également se combiner selon différents moments de l'année scolaire. Enseigner au sein de la classe régulière avec des élèves allophones de 1P en début d'année scolaire permet par exemple de faire connaissance avec les enfants, de les tester, mais également de les accompagner de manière individuelle ou en petit groupe pour leur permettre de comprendre le fonctionnement de la classe et de l'école, ainsi que certaines demandes de l'enseignante ou de l'enseignant titulaire. C'est l'occasion d'un premier travail d'intégration explicite au sein du nouvel environnement pour les élèves. Une fois ce travail effectué (autour de la période des vacances d'automne) et lorsque les élèves se sentiront en confiance, il sera alors possible d'envisager une autre organisation.

Quelles que soient les modalités choisies et passé les premières semaines de mise en route, **le CIF devrait regrouper un petit effectif d'environ 6 à 8 élèves de niveau similaire. Ce n'est pas un cours de langue individuel et ce n'est que de manière exceptionnelle, et pour des raisons spécifiques, qu'il peut être dispensé pour 2 ou 3 élèves, voire une seule ou un seul élève, à la fois.**

En fonction des conditions matérielles à disposition (salle unique dédiée ou partagée, nombre de tables, équipements audio/vidéo/numériques, bibliothèque de classe, matériel pédagogique à disposition, etc.), il convient, autant que faire se peut, d'organiser la classe de manière à proposer, d'une part, un espace collectif pour le travail en commun et, d'autre part, des espaces aménagés (même temporairement) pour des activités en petits groupes ou individuelles.

Exemples d'espaces à proposer aux élèves :

- Un coin lecture (albums jeunesse avec ou sans texte, jeux de lecture, dictionnaires, affiches, journaux, magazines, etc.) pour permettre une acculturation à l'écrit et un travail sur la compréhension écrite ;
- Un coin écoute avec lecteurs audio ou baladeurs numériques et casques (type Bookinou) pour travailler la compréhension orale et la phonologie de manière autonome ;
- Un coin informatique avec un ou plusieurs ordinateurs/tablettes pour travailler l'oral et l'écrit à partir de logiciels spécialisés (type Tip-Tap) ou des sites éducatifs ;
- Un coin jeu et manipulation pour les plus jeunes afin de travailler le lexique et susciter la communication orale (lotos, memory, jeux éducatifs, marionnettes, etc.).

Ces espaces permettront de différencier le travail pour les élèves qui en auraient besoin ainsi que de proposer des activités variées. **Il ne s'agit évidemment pas de laisser jouer librement les élèves, comme cela pourrait être le cas lors de certains moments dans la classe régulière, mais bien de les encadrer dans une tâche d'apprentissage spécifique.** L'espace pour le travail en commun servira au travail collectif qui devrait remplir la majorité du temps passé en classe de CIF.

Enfin, l'enseignante ou l'enseignant de CIF procédera également à l'évaluation du travail de l'élève (cf. chapitre 6.4). Celle-ci comporte au minimum : l'élaboration d'un programme personnalisé en début de CIF et l'évaluation des objectifs correspondant sous forme de rapport pédagogique en fin de semestre, en fin de fréquentation du cours de français intensif ou en fin d'année scolaire.

4.5 Collaboration avec les parents

Lorsqu'un enfant rejoint le CIF, il s'agit d'en aviser les parents et de les informer de ses modalités. Il est utile de leur préciser quel est le nom de l'enseignante ou de l'enseignant de CIF, l'horaire et le lieu du cours et de transmettre toute autre information pertinente. Cela peut se faire oralement ou à l'aide d'une circulaire. Un exemplaire d'une telle circulaire se trouve en annexe à cette brochure : *Annexe 2 - Lettre aux parents d'élèves inscrits au CIF.*

Par ailleurs, il sera nécessaire de leur transmettre le formulaire *Programme personnalisé pour élève allophone 3-4P*²³. Ce document, doit être rempli par l'enseignante ou l'enseignant de classe en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant de CIF pour chaque élève (cf. chapitre 6.1). Il doit être validé par la direction et peut ensuite être transmis aux parents pour accord via l'agenda.

4.6 Responsabilités de chacun

Afin que le parcours des élèves allophones se déroule dans les meilleures conditions, il est nécessaire que tous les acteurs de l'école interviennent à différents niveaux. Chacune et chacun porte en effet une part de responsabilité dans un accueil de qualité, dans les informations pertinentes transmises aux parents ou dans le soutien à l'apprentissage du français de l'élève. Ces responsabilités doivent être claires et sont décrites dans le tableau suivant (Tab. 3).

²³ Vd.ch > Formation > Enseignement obligatoire et pédagogie spécialisée > Concept 360°

Tab. 3 : Responsabilités des acteurs scolaires dans le parcours d'un élève allophone

ACTEUR SCOLAIRE	RESPONSABILITÉS
Secrétariat de l'établissement	Repérer les élèves allophones primo-arrivants au moment de leur inscription à l'école et fixer un rendez-vous pour un entretien d'accueil (membre de la direction, personne ressource allophonie-accueil ou enseignant de CIF).
Membre de la direction, personne ressource allophonie-accueil ou enseignant de CIF	- Mener l'entretien d'accueil (avec un interprète si nécessaire) et établir un rapport qui sera transmis : 1) à l'enseignant titulaire 2) à l'enseignant de CIF 3) au secrétariat pour mise au dossier de l'élève 4) à la direction.
Direction	S'occuper des modalités organisationnelles générales du CIF et valider la constitution des groupes, la répartition du nombre de périodes disponibles, l'horaire des enseignants et les locaux.
Enseignant titulaire	- Repérer les élèves qui ont besoin de CIF au sein de sa classe en collaboration avec l'enseignant de CIF. - Informers les parents de la fréquentation du CIF par leur enfant et le cas échéant de la fin de la mesure. - Remplir le formulaire <i>Programme personnalisé pour élève allophone 3-4P</i> en collaboration avec l'enseignant de CIF et le transmettre aux parents pour signature puis au secrétariat pour mise au dossier de l'élève. - Informers les parents sur les progrès effectués par leur enfant selon les modalités du CGE.
Enseignant de CIF	- Repérer les élèves qui ont besoin de CIF au sein des classes dont elle/il s'occupe en collaboration avec les enseignants titulaires. - Remplir le formulaire <i>Programme personnalisé pour élève allophone 3-4P</i> en collaboration avec l'enseignant titulaire. - Organiser les CIF (groupes, horaire, fréquentation) et les faire valider par la direction. - Planifier le travail pédagogique à effectuer avec les élèves et les évaluer. - Prévoir des moments d'échanges avec l'enseignant titulaire et l'informer des progrès effectués par les élèves afin de permettre d'en informer les parents. - Déterminer le moment de la fin de la fréquentation du CIF en collaboration avec l'enseignant titulaire.

À noter que pour l'élève de deuxième génération (cf. chapitre 3.2), pour lequel un entretien d'accueil n'est pas forcément mené, la participation de l'enseignante ou de l'enseignant de CIF à un premier entretien entre la titulaire ou le titulaire de la classe ordinaire et les parents peut s'avérer utile. Cet entretien devrait, en principe, comporter certains éléments de base de l'entretien d'accueil : ceux sur la langue d'origine, la langue parlée à la maison, les problèmes de santé éventuels et les difficultés ou incertitudes potentielles inhérentes à une situation sociale précaire.

5. PROPOSITIONS ORGANISATIONNELLES POUR LES CONSEILS DE DIRECTION

Le soutien dans l'apprentissage du français pour les élèves du premier cycle est constitué principalement des cours intensifs de français et, de manière exceptionnelle, par une classe d'accueil.

Le CIF dispensé en 1-2P s'adresse à des enfants qui ne maîtrisent pas ou pas suffisamment le français, nés en Suisse ou non, séjournant dans le Canton de Vaud depuis plusieurs mois/années ou primo-arrivants. Ces cours regroupent tous les élèves allophones de 1-2P (par exemple : une élève srilankaise qui est née et a grandi à Vevey mais parle uniquement le tamoul ; un élève roumain arrivé en Suisse récemment).

Le CIF dispensé à partir de la 3P s'adresse à des enfants qui ne maîtrisent pas ou pas suffisamment le français, issus de pays francophones ou non, primo-arrivants, en provenance d'un autre canton ou ayant déjà commencé le CIF en 1-2P (par exemple : un élève ukrainien en provenance de Kiev arrivé au mois de mai de la 2P ; un élève congolais scolarisé en français quelques mois dans son pays d'origine mais dont la langue première est le kikongo ; une élève suisse en provenance de Hong Kong qui a été scolarisée en chinois mais dont la langue familiale est le français ; une élève japonaise en provenance du canton de Neuchâtel où elle a été scolarisée quelques mois, etc.).

L'objectif pour tous ces élèves est qu'ils puissent acquérir les bases en français afin de devenir autonomes dans leur classe régulière et de pouvoir suivre l'enseignement dispensé de manière égale à leurs camarades.

5.1 Principes généraux

À propos des cours intensifs de français, l'article 74 du RLEO stipule que « [...] Les élèves qui bénéficient de cours intensifs de français fréquentent la classe régulière au moins durant deux tiers du temps prévu à la grille horaire. » (al. 1). Une durée d'un tiers du temps scolaire pour l'apprentissage du français dans le cadre du CIF paraît excessive pour des élèves en 1-2P. **Il est cependant clair que l'apprentissage de la langue représente une priorité qui doit, le cas échéant, prévaloir sur les autres disciplines ou activités.** Afin que les élèves puissent progresser et être soutenus de manière adéquate dans leurs apprentissages, plusieurs moments de CIF doivent être proposés durant la semaine. Ces moments peuvent se décliner en demi-périodes, en périodes entières, voire en moments plus longs selon l'âge, la maturité, la disponibilité des élèves et les contraintes organisationnelles présentes. Les élèves peuvent assister à l'ensemble des cours prévus dans le groupe CIF auquel ils sont rattachés ou uniquement à une partie d'entre eux.

Dans la mesure du possible la mutualisation des ressources est recommandée, par exemple en constituant des groupes de CIF de 4 à 8 élèves voire davantage selon leur âge, leur niveau de français, l'homogénéité du groupe et le dispositif choisi (CIF intégré, groupe CIF). En tenant compte des ressources à disposition dans les établissements, il s'agit de favoriser autant que possible le fait que l'élève puisse avoir du CIF sur plusieurs

moments dans la semaine, par exemple entre deux et quatre moments hebdomadaires, surtout durant la première année de CIF. Ces moments peuvent être relativement courts, notamment en 1-2P, par exemple de 20 minutes. Si le nombre d'élèves est suffisant, leur regroupement par groupes de niveau est recommandée, en particulier dès la 3P.

Il est à noter que selon leur langue d'origine (plus ou moins proche/éloignée du français), leur parcours préalable et leur histoire de vie, les élèves ne progressent ni au même rythme ni avec la même aisance. Certains d'entre eux auront besoin de plus de soutien et de plus de temps que d'autres dans leur apprentissage du français. Il s'agit de tenir compte de ces paramètres. Dans l'idéal, l'organisation des cours devrait rester assez flexible pour parvenir à intégrer une ou un élève arrivant en cours d'année et qui aurait des besoins conséquents, ou pour augmenter le nombre de périodes de l'élève qui en aurait particulièrement besoin. À l'inverse, une ou un élève qui a atteint un niveau de français suffisant pour suivre l'enseignement de manière autonome dans sa classe régulière, peut arrêter de fréquenter le CIF à n'importe quel moment de l'année scolaire.

5.2 Le groupe de CIF

Pour l'organisation générale du CIF, la direction devrait, dans la mesure du possible, tenir compte des éléments suivants :

- il est préférable de constituer des groupes rassemblant des élèves d'âge et de niveau similaires. Il n'est en effet pas profitable de mélanger des élèves de 1P avec des élèves de 3P qui entrent formellement dans l'écrit ou des élèves maîtrisant un niveau de français débutant avec ceux maîtrisant un niveau de français avancé. Une certaine hétérogénéité est cependant inévitable ;
- les élèves progressent mieux s'ils fréquentent plusieurs moments courts de CIF répartis sur la semaine plutôt que d'un seul long moment ;
- occasionnellement, il est possible de procéder à un échange des rôles entre enseignante ou enseignant titulaire et enseignante ou enseignant de CIF lorsque cela s'avère pertinent (lors d'un projet conjoint entre classe régulière et CIF par exemple) ;
- une bonne collaboration entre professionnels, aussi souhaitable soit-elle, ne se décrète pas. Il peut ainsi s'avérer constructif de consulter les enseignantes ou les enseignants concernés pour constituer des binômes entre classe régulière et CIF.

De manière idéale, la direction veillera à offrir des lignes directrices pour l'enseignante ou l'enseignant de CIF, en fixant des priorités organisationnelles selon la réalité du terrain propre à l'établissement. Cela facilitera la constitution des différents groupes d'élèves de CIF (élèves d'un seul bâtiment, d'une seule classe, d'un seul niveau ou de plusieurs) et visera à assurer une fréquentation suffisamment étendue du dispositif pour les élèves.

5.3 Dans l'établissement scolaire

Dans certains établissements scolaires, l'organisation des cours peut se heurter à de fortes contraintes liées à la géographie des lieux (locaux dispersés, bâtiments scolaires éloignés, trajets entre villages), à la disponibilité des locaux (partage avec d'autres personnes, pas de locaux) et/ou au temps de travail des enseignantes ou des enseignants (horaires à temps partiel, engagement sur plusieurs établissements).

De manière idéale, la solution choisie devrait en premier lieu tenir compte des besoins de l'élève, lui permettre de ne pas subir de transition et/ou de rupture trop importante dans sa journée, d'éviter un éventuel sentiment d'exclusion qu'il pourrait ressentir et de lui permettre d'établir des liens entre sa classe régulière et son cours de français intensif.

L'organisation peut ensuite être pensée selon différentes logiques :

- par niveau : une enseignante ou un enseignant responsable de tout le CIF 1-2P par exemple ;
- par bâtiment : une enseignante ou un enseignant responsable du CIF (tous niveaux) pour tous les élèves d'un même bâtiment. Cette personne peut alors également devenir personne ressource allophonie pour ses collègues ;
- en déplaçant les élèves (selon possibilités) ;
- en déplaçant les enseignantes ou les enseignants ;
- une combinaison entre la logique du niveau des élèves et celle des déplacements d'enseignantes ou d'enseignant.

Des échanges, des activités communes, du co-enseignement ou simplement des liens forts entre classe régulière et CIF favoriseront, de manière générale, l'établissement d'un environnement bienveillant et sécurisant pour les élèves. Mais quelle que soit l'organisation choisie, elle n'est pas en soi meilleure ou pire qu'une autre. C'est en fonction du profil et des besoins des élèves que le dispositif devrait être défini. Ces profils et ces besoins évoluant sans cesse, les dispositifs devraient également pouvoir être questionnés et s'adapter périodiquement.

Enseigner dans une classe de CIF (ou dans des classes d'accueil) nécessite des savoirs propres à l'enseignement du FLS. Il importe d'aider les enseignantes ou les enseignants concernés à avoir accès à ces savoirs.

Comme l'ont expérimenté de nombreuses enseignantes ou enseignants, la meilleure organisation, structure, formation et la meilleure des bonnes volontés du monde ne suffisent parfois pas. Certaines ou certains élèves, malgré les conditions optimales offertes ne réussissent pas. Il est alors bon de se souvenir que l'école n'a pas toujours toutes les cartes en main et qu'une partie des atouts se trouve ailleurs. Certains parcours migratoires traumatisants, non explicités ou allant tout simplement à l'encontre des désirs de l'enfant vont fortement impacter le bien être affectif ou psychologique et s'ériger en muraille entre l'élève et son entrée dans les apprentissages du français. Il s'agit alors de revenir à l'essentiel, d'établir une réelle communication avec la famille, de construire la confiance et d'élucider les difficultés qui empêchent l'enfant d'avancer.

5.4 Écueils habituels

Lorsque l'on parcourt le paysage du CIF dans le Canton de Vaud, les situations et propositions décrites ci-dessus semblent certes séduisantes mais également ambitieuses. Leur mise en place se heurte malheureusement souvent à la réalité du terrain. Ainsi, certains écueils, que ce soit pour les enseignantes, les enseignants ou les membres des conseils de direction, reviennent régulièrement dans les discussions :

- celui de l'optimisation des allocations pour les directions d'établissement ;
- celui des locaux à disposition et de la dispersion géographique des lieux dans lesquels se donne le CIF ;
- celui de l'accès au matériel et des moyens ou des méthodes d'enseignement existants.

S'il n'est pas possible d'offrir des solutions à toutes les configurations de problèmes, certains principes devraient néanmoins être pris en compte.

5.4.1 ALLOCATIONS

Chaque région du Canton reçoit une quantité fixe de périodes allouées au CIF à répartir entre ses différents établissements. Cette répartition peut évoluer d'une année scolaire à l'autre. En cas de besoins additionnels d'un établissement particulier, une demande d'allocation supplémentaire peut être déposée en cours d'année par la direction auprès de l'Office de soutien pédagogique et de l'enseignement spécialisé (OSPES) de la Direction pédagogique (DP) via Daedalus ([20.10.50 Mesures en lien avec la migration et/ou l'allophonie](#)). Cette demande doit être justifiée mais peut être transmise à n'importe quel moment de l'année scolaire. En cas d'acceptation, les périodes sont allouées et utilisables immédiatement.

5.4.2 LOCAUX

La question des locaux, particulièrement cruciale en ces temps de forte augmentation du nombre d'élèves allophones, représente souvent un écueil récurrent et un point délicat pour les directions d'établissement. La dispersion géographique des lieux d'enseignement (bâtiments scolaires très éloignés les uns des autres) va en effet influencer la quantité de l'enseignement pour les élèves. Dans un établissement centralisé, il sera ainsi plus aisé de regrouper des élèves par niveau de langue et/ou d'âge et d'organiser l'horaire et les éventuels déplacements de l'enseignante ou de l'enseignant de CIF. *A contrario*, dans un établissement très éclaté, le regroupement des élèves et la mutualisation des besoins s'avéreront plus complexes. S'il n'est pas toujours possible de trouver rapidement des solutions satisfaisantes, il s'agit au moins, d'anticiper les besoins en locaux et de les inclure dans la planification de l'occupation des bâtiments au même titre que pour les regroupements d'élèves en cours ACM/ACT par exemple.

5.4.3 MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

L'accès au matériel pédagogique (cahiers, jeux, livres, ouvrages pédagogiques) via un budget spécifique alloué aux enseignantes ou aux enseignants de CIF devrait être défini par la direction. La discipline du FLS implique en effet l'accès à du matériel spécifique qui n'est pas disponible dans les classes régulières et le catalogue accessible via STOCKEO ne répond que partiellement aux besoins des enseignantes et des enseignants.

6. PROGRAMME PERSONNALISÉ, PISTES PÉDAGOGIQUES ET ÉVALUATION

6.1 Fixation des objectifs et programme personnalisé

Dans le cadre de l'enseignement du FLS, les enseignantes et les enseignants devront en principe **fixer des objectifs personnalisés pour les élèves, en vue de soutenir leur progression** dans les apprentissages de la langue française. Pour fixer ces objectifs, le **Référentiel FLS²⁴ constitue la référence commune** à l'ensemble des élèves en âge de scolarité obligatoire, **de manière complémentaire au PER** (objectifs de la discipline français).

Au plus tard trois mois après l'admission, une évaluation formative doit être faite. Elle s'appuie d'une part sur l'observation de l'élève en situation d'apprentissage, d'autre part sur des productions qui attestent de la progression de ses apprentissages, conformément à la Directive n° 193 du DEF²⁵. Durant cette période, l'évaluation a un caractère essentiellement formatif (cf. chapitre 6.4). Elle permet d'établir de manière plus fine les compétences de l'élève dans les différentes disciplines de la grille horaire, son rythme d'apprentissage ainsi que sa capacité d'adaptation au nouveau contexte scolaire. Les parents sont régulièrement informés de la progression des apprentissages de leur enfant par le biais de commentaires. La finalité de cette évaluation est de récolter les informations nécessaires à la définition du parcours scolaire projeté pour l'élève.

À partir de ce moment, le Cadre général de l'évaluation (CGE) et le texte Programme personnalisé : *document d'accompagnement* s'appliquent pleinement.

De manière générale, en particulier dès la 3P, la mise en place d'un programme personnalisé est alors nécessaire, comme le prévoit le texte *Programme personnalisé : document d'accompagnement*²⁶, qui a rang de directive :

*Les **groupes et classes d'accueil** reposent en général sur des programmes personnalisés, dont l'ampleur devrait néanmoins se réduire progressivement, puisque les objectifs d'apprentissage sont adaptés en français, et souvent dans d'autres disciplines, dans la perspective de rejoindre à terme une scolarité ordinaire. Il en va souvent de même pour les **cours intensifs de français (CIF)**, en particulier lorsque ceux-ci remplacent un groupe ou une classe d'accueil, ou qu'ils ont une ampleur importante. (p.4)*

La mise en place du programme personnalisé doit être formalisée, soit à l'aide du modèle cantonal proposé spécifiquement pour les élèves allophones de 3-4P²⁷ (cf. tableau p.61), soit au moyen d'un document analogue. En principe, les rubriques en lien avec les aspects pédagogiques sont à compléter par l'enseignante ou l'enseignant régulier, en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant de CIF.

²⁴ [DGEO \(2024\). Référentiel Français Langue Seconde. Lausanne : DEF.](#)

²⁵ [DEF \(2024\). Directive n° 193 : Admission en cours de scolarité dans l'école publique.](#)

²⁶ [DGEO \(2021\). Programme personnalisé : document d'accompagnement. Lausanne : DFJC.](#)

²⁷ Sous réserve des élèves pour lesquels l'emploi du formulaire standard est nécessaire en raison d'autres obstacles rencontrés.

Il est possible que l'ensemble des élèves d'un groupe de CIF suive un programme scolaire commun ou partiellement commun. Dans ce cas, le contenu du programme personnalisé pourra être identique ou partiellement identique pour les élèves aux besoins similaires. À cet effet, la version du modèle cantonal de formulaire avec champs de publipostage permet d'éditer très rapidement l'ensemble des documents pour l'entier des élèves d'un groupe de CIF.

Lorsque l'option est prise d'établir un programme personnalisé identique pour l'ensemble des élèves d'un groupe de CIF, chaque programme personnalisé doit ensuite continuer de faire l'objet d'une réévaluation individuelle régulière afin de tenir compte de la progression spécifique de chacun des élèves.²⁸

6.2 Outils pédagogiques : démarche et utilisation

Dans le domaine de l'apprentissage du FLS, il existe de nombreuses ressources (ouvrages ou sites internet) qui permettent aux enseignantes et aux enseignants d'avoir accès à des pistes de réflexions didactiques ou pédagogiques. Ainsi, le [Portail pédagogique](#) de la DGEO, la [plateforme MER](#), le [Sharepoint UMA](#) et le [site CRUMA](#) proposent divers outils ou activités à mener en classe. Pour les commandes de matériel, STOCKEO doit être utilisé. Lorsque ce n'est pas possible, il est nécessaire de demander l'accord de la direction pour les achats directement dans le commerce.²⁹

De manière générale, les supports s'adressent souvent à un public différent des élèves allophones du premier cycle : élèves allophones qui maîtrisent déjà l'écrit, ouvrages avec une perspective d'alphabétisation pour adultes, méthodes de lecture pour des élèves dont le français est la langue maternelle, le tout souvent peu adapté au contexte de jeunes élèves scolarisés en Suisse. Le décalage devient alors à la fois socioculturel et psycholinguistique : âge, niveau de maîtrise du français, degré de maîtrise de l'écrit, contexte d'apprentissage. **Pour l'enseignante ou l'enseignant de CIF, il s'agit donc de rester vigilants aux décalages potentiels et, le cas échéant, d'adapter les outils choisis** mais également de rester attentifs à la cohérence des approches pédagogiques entre le travail effectué en classe et celui proposé au CIF et de ne pas apporter de confusion par l'apport de trop de matériels différents.

Pour aller dans ce sens, il est tout à fait possible, même souhaitable, d'adapter les nouveaux moyens de français du cycle I aux besoins des élèves allophones. Par exemple en 1-2P, on peut travailler le vocabulaire aisément avec le matériel proposé dans le coffret ; on utilisera les posters pour faire parler les élèves, on simplifiera si nécessaire, les textes des albums dont on travaillera les mots clefs avec les supports afin d'en faciliter la compréhension. Utiliser les MER dans le cadre du CIF permet à l'élève de suivre les modules et parcours comme ses camarades de classe régulière. Cela sera particulièrement utile, pour un élève qui passerait d'un groupe CIF à la classe ordinaire en cours d'année ou en fin de mesure CIF. Ce dernier n'aura alors pas besoin de s'adapter à une nouvelle méthode d'enseignement (cf. chapitre 6.3).

²⁸ Tiré de la [Directive n° 193 du DEF](#)

²⁹ Les achats à l'étranger ne sont pas remboursés.

Parallèlement, l'apprentissage du français pour les élèves allophones du premier cycle va passer par des étapes à la fois similaires et différentes de celles d'un francophone. Similaires dans le sens où les étapes clefs de l'entrée dans l'écrit restent les mêmes à tout âge (cf. chapitre 2.3). Différentes dans le sens où il s'agit de tenir compte de certains aspects propres aux élèves allophones comme la conciliation des différentes temporalités d'apprentissage entre la classe régulière et le CIF, le fait que l'écrit ne puisse pas servir de support à l'apprentissage de l'oral (cf. chapitre 2.7) ou la nécessité pour les élèves d'apprendre à la fois la langue mais également leur métier d'élève tout en se confrontant à une nouvelle culture (cf. chapitres 2.4, 2.5 et 2.6).

Outre le choix des méthodes pédagogiques, penser aux points suivants va permettre de prendre en considération les élèves dans leur globalité, de tenir compte de leur bien-être affectif et de construire leur confiance dans l'école.

En répondant aux questions suivantes, l'enseignante ou l'enseignant du CIF sera mieux à même de pouvoir répondre aux besoins de ses élèves et ainsi favoriser leur apprentissage du français. Ces questions sont proposées avec l'objectif d'aider les professionnels. Elles permettent de prendre en compte les différents profils des élèves du groupe CIF et de ne pas passer à côté d'éléments qui pourraient nuire à la construction de leurs compétences en français.

Fig. 4 : Démarche pour répondre aux besoins des élèves allophones en cours de CIF



6.2.1 QUI SONT MES ÉLÈVES ?

Connaître le profil, la trajectoire et le vécu des élèves concernés permet de cerner les éléments culturels, sociaux, affectifs, langagiers ou autres qui peuvent avoir un impact sur l'apprentissage de la langue.

Il s'agit d'établir un lien de confiance et une bonne collaboration avec les parents pour parvenir à poser certaines questions qui permettront de cerner un éventuel trauma, une situation de précarité ou une incapacité à se projeter dans le futur. Les premières mesures à prendre pour une enseignante ou un enseignant doivent en effet viser le bien-être de l'enfant pour pouvoir envisager de le faire entrer dans les apprentissages.



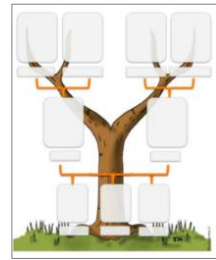
RESSOURCE

[UMA \(2022\). Scolarisation des élèves allophones. L'entretien d'accueil, Guide à l'intention des enseignant·e·s, des doyen·ne·s et des directeur·trices. Lausanne : DGEQ](#)

6.2.2 QUELLES LANGUES PARLENT-ILS ?

Prendre en compte la ou les langues d'origine valorise les élèves, leurs parents et leur famille (cf. chapitre 2.5).

Un jeune enfant allophone peut ressentir des difficultés à conscientiser ses propres compétences langagières et à comprendre le contexte multilingue de sa classe, du CIF et de son environnement général. Planifier une activité de type « arbre généalogique » comportant les langues parlées par les différents membres de la famille permet aux élèves de visualiser celles-ci, de décrire leurs propres acquis linguistiques et de s'inscrire dans leur propre histoire familiale.



RESSOURCE

Boutdegomme.fr > DDM : Le temps : L'arbre généalogique

Le Portfolino des langues constitue une autre ressource qui permet aux élèves de prendre conscience du monde pluriculturel dans lequel ils vivent. Des activités sur les langues de l'entourage proche ainsi que celles parlées à l'école et hors de l'école permettent d'établir une première biographie langagière, de s'inscrire dans une famille, un environnement social et de comprendre la nécessité d'apprendre une nouvelle langue



RESSOURCE

Schulverlagplus.ch > Portfolino : Portfolio européen des langues pour enfants de 4 à 7 ans

6.2.3 COMMENT LES AIDER ?

→ Contextualiser les apprentissages

Systématiquement contextualiser et poser le cadre des apprentissages, informer au sujet de la tâche à effectuer et décomposer les étapes à suivre va aider les élèves à comprendre les paramètres qu'ils ne maîtrisent pas et poser des bases solides pour tout futur travail scolaire.

Les tâches et les activités scolaires sont souvent liées à des implicites, des habitudes et des compétences déjà préalablement acquises. Certains élèves allophones, qui ne possèdent pas ces implicites ou ces compétences, peuvent ressentir des difficultés à s'engager dans un apprentissage, à aller jusqu'au bout d'un travail ou encore à mener une activité de manière autonome. Décomposer le processus d'un apprentissage en diverses étapes, expliciter et informer sur le but à atteindre aide les élèves à se projeter dans le travail à effectuer. Dans cette perspective, l'utilisation de pictogrammes peut s'avérer bénéfique.



RESSOURCE

Ressources-ecole-inclusive.org > Outils : les pictogrammes consignes

→ Utiliser une approche interculturelle

Travailler dans une optique interculturelle et interlinguistique permet de valoriser les savoirs antérieurs des élèves et de mettre du sens dans les apprentissages effectués.

Les approches interculturelles et interlinguistiques permettent de sensibiliser à la diversité et à la multiplicité des langues. Les élèves sont amenés à interagir en FLS à partir de matériaux plurilingues qui suscitent leur intérêt et ouvrent la porte à leur propre langue et à celles de leurs camarades.

De nombreux ouvrages ou jeux permettent les approches interculturelles et interlinguistiques. EOLE est l'outil de référence présent dans le PER mais il existe de nombreux livres ou jeux qui permettent le même travail. Agrémenter la bibliothèque de la classe CIF de livres bilingues ou dans les langues parlées par les élèves est une mesure simple pour valoriser leur plurilinguisme.



RESSOURCES

- Elodil.umontreal.ca > Littérature jeunesse > Bibliographie Littérature Jeunesse Diversité > Bibliographie de littérature jeunesse : « diversité linguistique et culturelle, processus migratoire, contacts, différences et racisme »
- [Élodil \(2013\). Éducation interculturelle et diversité linguistique. L'éveil aux langues : Quelques jeux](#)

→ Travailler par projet

Travailler par projet permet de motiver les élèves par des activités ancrées dans un quotidien concret qui fait sens.

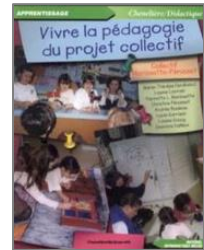
La pédagogie du projet permet aux élèves d'appréhender des apprentissages à travers une réalisation concrète et de générer une production destinée à un public précis (une autre classe, des parents) tout en intégrant des savoirs nouveaux. En plaçant le focus sur les élèves plutôt que sur les enseignantes ou les enseignants, elle stimule leur confiance en eux-mêmes et leur sentiment de fierté devant leurs propres réalisations. Cela peut être un atout particulièrement précieux pour permettre à des élèves allophones d'avoir le sentiment de contribuer aux apprentissages de leurs camarades de la classe régulière.

Dans le cas de la didactique du FLS, l'idéal serait de planifier un projet motivant avec une composante interculturelle et/ou interlinguistique au minimum une fois par année scolaire. Pour cela, il n'est pas nécessaire de se lancer dans un défi trop important. Selon le nombre (parfois limité) de périodes de CIF, il est possible de rester modeste en planifiant un projet court autour de la présentation d'un album jeunesse, d'une recette de cuisine simple ou de la confection d'un jeu de société.

Dans les nouveaux moyens d'enseignement romands, chaque parcours fait l'objet d'un projet de communication pour un destinataire extérieur à la classe et intègre des aspects liés à l'interculturalité et à l'approche interlinguistique. Planifier un projet conjoint à la

classe régulière et au CIF permet de favoriser la continuité des apprentissages pour les élèves.

Dans l'ouvrage « Vivre la pédagogie du projet collectif », les auteures décrivent leur pratique de cogestion, de coréflexion et de coévaluation des apprentissages dans leurs classes de niveau 1P-8P. Des questions clés, des aide-mémoires et des feuilles de route reproductibles contribuent à faciliter le suivi du projet collectif et le développement des compétences de l'élève.



RESSOURCES

- Ferdinand, M.-T. (2000). Vivre la pédagogie du projet collectif. Chenelière et McGraw-Hill.
- Exemples de projets : [BILEM > Faire classe > Activités](#)

6.3 Axes thématiques à travailler

Afin de construire de bonnes compétences langagières, il est essentiel d'aborder l'ensemble des axes thématiques lors de l'apprentissage du français : compréhension et production orale et écrite, phonologie, prononciation, grammaire, vocabulaire, conjugaison et orthographe.

Trop souvent, pris entre la nécessité de faire acquérir le français aux élèves, le désir de les rendre indépendants et un certain sentiment d'urgence, les enseignantes et les enseignants se concentrent sur l'apprentissage du vocabulaire et de la compréhension/production orale avec leurs élèves. Si cet état des choses est compréhensible, il s'agit de garder à l'esprit que le français contient des aspects supplémentaires et d'inclure ceux-ci dans la planification de l'enseignement. Ainsi l'écrit, la grammaire et la prononciation ne doivent pas être oubliés. Ce n'est qu'en enseignant tous les paramètres de la langue que l'on permettra aux élèves de bien comprendre ses différents aspects et qu'on pourra les aider dans leurs difficultés spécifiques.

Les propositions pédagogiques ci-dessous recouvrent une progression des domaines à travailler tout au long du premier cycle et donc sur une période de quatre ans. Il ne s'agit pas de les travailler tous mais de choisir, dans chaque domaine, ce qui paraît le plus approprié pour les élèves concernés et, si nécessaire, d'adapter le contenu de certains ouvrages de telle manière qu'il convienne aux élèves allophones.

6.3.1 LANGAGE ORAL

Le langage oral permet de développer des compétences de communication, d'expression et de structurer sa pensée. C'est un incontournable qui doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique. Une bonne maîtrise de l'oral permet en effet aux élèves une entrée facilitée dans les apprentissages scolaires et dans celui de l'écrit. Pour les élèves allophones du premier cycle, il s'agit également de la porte d'entrée privilégiée pour tout travail en FLS, leur langage écrit n'étant pas encore assez développé pour parvenir à s'en servir lors de leur apprentissage du français. Il ne suffit pas de demander à l'enfant de parler pour qu'il le fasse, on se rappellera que « [...] **pour qu'un élève parle, il doit avoir quelque chose à dire (en rapport avec ses besoins et ses préférences),**

savoir le dire (en s'appuyant sur ses connaissances et ses habiletés langagières), avoir envie de le dire (être motivé), avoir le droit de le dire (en fonction de sa perception des attentes du professeur et du rôle de l'élève), et avoir l'occasion de le dire (en fonction de l'organisation des activités langagières) » (Roux 2003).

Au sein d'une classe, les élèves peuvent travailler l'oral de trois manières différentes : avec l'adulte présent, par l'échange entre pairs ou à travers divers documents sonores.

De manière générale, lors des situations de travail sur l'oral, l'adulte veillera à :

- utiliser un vocabulaire compréhensible et des phrases de longueur adéquate ;
- articuler de manière claire et audible ;
- parler à une vitesse appropriée ;
- répéter, reformuler et paraphraser lorsque c'est nécessaire ;
- imaginer à l'aide d'objets, d'illustrations ou de gestes afin de fournir des informations complémentaires.

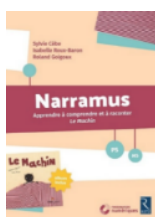
La prise de parole, dans une langue que l'on ne connaît pas, peut s'avérer déstabilisante particulièrement pour une ou un élève en début de scolarité qui peine peut-être encore à comprendre ce qu'on attend de lui. Il est alors primordial de ne pas stigmatiser et accentuer la situation d'appréhension, mais d'accueillir une réponse même succincte ou le manque de réponse. Il s'agira de se montrer patient, de rassurer et de ne pas mettre la pression à un enfant qui refuse de s'exprimer tout en le faisant participer aux activités proposées.

6.3.2 PRODUCTION ET COMPRÉHENSION ORALES

Au premier cycle, la compréhension et la production orales vont souvent de pair dans la mesure où les interactions avec les élèves prennent majoritairement la forme de dialogues. Elles peuvent se travailler à partir de toutes sortes de supports existants dans le domaine du français langue maternelle : albums jeunesse, jeux d'écoute, histoires enregistrées, messages audio, lotos sonores, jeux de société....

Pour effectuer ce travail, plutôt que de choisir un outil au profit d'un autre, il s'agit de s'assurer que le document choisi soit adapté au niveau des élèves allophones concernés, de déterminer clairement l'objectif visé, d'adapter l'outil choisi si nécessaire et de mettre en place une approche pédagogique qui permette à l'élève de l'atteindre.

Certains outils usuels du premier cycle tels que la méthode « Narramus », les « Jeux d'écoute », la collection « Oralbums », les albums jeunesse (avec ou sans texte) ou divers jeux de société permettent de différencier le travail selon différents niveaux. La plupart peuvent être commandés via la plateforme des réquisitions scolaires STOCKEO.



6.3.3 PHONOLOGIE

Aborder la compréhension du principe alphabétique et l'approche des sonorités de la langue s'avère primordial pour l'entrée dans l'écrit pour les élèves allophones autant que pour les élèves réguliers. Manipuler les unités sonores qui composent la langue orale en jouant avec les syllabes, les rimes, les phonèmes et en alternant des tâches de localisation, de substitution, d'inversion, de combinaison, de comparaison, de transformation et de catégorisation amènent petit à petit les enfants à atteindre les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

Différentes méthodes (certaines avec des exemples de planifications) existent pour travailler la phonologie avec les élèves. Ainsi les ouvrages « Syllabozoo » (+ jeux), « Catego-Phono », « Conscience phonologique à l'école maternelle » ou le coffret « Jeux Phonologiques ». Mais il est également possible de travailler à partir des jeux de cartes plus usuels que l'on peut trouver dans le commerce comme « Sonodingo », « Digicartes Phonologie », « Jeu de langage Tricolo », « La boîte à mots », de photographies faites en classe ou d'un imagier.



6.3.4 PRONONCIATION

La maîtrise des habiletés phonologiques ne signifie pas qu'une ou un élève ne puisse pas rencontrer des difficultés d'ordre phonétique lorsqu'il apprend une langue seconde. La prononciation (qui relève de compétences physiques de perception et de production) peut en effet représenter un défi. Ainsi, la présence de certains sons en français qui sont absents dans la langue maternelle peut entraîner des difficultés d'articulation. Certaines de ces difficultés sont usuelles : la confusion de [b]-[v] pour des hispanophones, la prononciation du [r] pour les élèves parlant le mandarin ou la distinction entre les sons [ɛ], [œ], [ɔ]. D'autres sont plus subtiles et difficiles à détecter. Les difficultés rencontrées étant souvent inhérentes à la langue d'origine, au parcours de vie et aux habiletés individuelles des élèves, il serait impossible d'en établir un répertoire exhaustif. Il n'existe donc pas à ce jour d'ouvrage auquel se référer. Cependant, en classe, le travail sur la prononciation peut inclure :

- Des explications sur le positionnement des différentes parties de la bouche (lèvres, langue, dents) et le toucher de la gorge ou du nez pour sentir les vibrations (ou leur absence) lors de la production de sons ;
- Les jeux d'imitation de bruits domestiques, de cris d'animaux, de machines par exemple qui favorisent la production de sons nouveaux ;
- L'enregistrement des élèves afin qu'ils puissent écouter leur propre prononciation et l'améliorer ;
- Les jeux sur les paires minimales qui entraînent un changement de sens (lime/cime – bon/long – poule/roule, etc.) ;

- J'ai déjà entendu ce mot et je crois qu'il signifie...xxx... ;
- Je connais ce mot et il signifie...xxx... ;
- Je connais ce mot et je l'utilise dans des phrases que je produis.

Cela montre bien à quel point il est nécessaire que l'élève puisse entendre et répéter à plusieurs reprises le vocabulaire travaillé dans différents contextes et qu'un enseignement explicite de cet apprentissage doit être effectué.

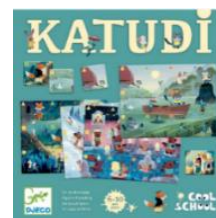
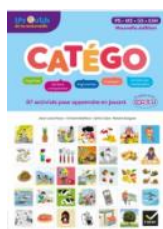
Lorsque le nouveau mot de vocabulaire est présenté avec différents supports, l'élève le retient plus vite et plus longtemps. Il peut ainsi être accompagné d'images, de mimes ou par une vidéo, associé à sa forme (découpage en sons ou syllabes ou écriture pour les élèves plus âgés) et s'appuyer sur des situations concrètes travaillées en contexte comme un thème abordé en classe, une sortie pédagogique ou encore la confection d'un bricolage. En termes d'enseignement il s'agit d'associer :

- des situations multiples d'interaction collective ou individuelle ;
- des activités régulières de classification, de réutilisation de vocabulaire et d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte ou de leur morphologie ;
- une attention particulière portée à la mémorisation de mots nouveaux ;
- le vocabulaire français au vocabulaire correspondant dans la langue d'origine de l'élève.

Concrètement on pourra :

- Utiliser des mimes, des images ou des expériences sensorielles (par exemple un jeu de Kim avec des objets à manipuler ou le jeu de cartes « Pouet ! Pouet ! ») ;
- Demander aux élèves de placer le mot dans une phrase personnelle (par exemple dans un album écho ou dans un livre de souvenir/cahier de vie) ;
- Pour le vocabulaire portant sur des objets, attirer l'attention des élèves sur l'aspect, la forme, la ressemblance avec d'autres objets, l'usage et l'expérience que les élèves ont de cet objet dans leur univers familier ;
- Classer des mots par thèmes (les véhicules, les aliments par exemple comme dans la méthode « Catego », le jeu « ABC Rapido », ou les fleurs de mots) ;
- Placer le mot sur une échelle de graduation (où placer minuscule par rapport à petit, moyen, grand, énorme, gigantesque ?) ;
- Repérer les mots d'une même famille (sale, sali, saleté) ;
- Ritualiser certains mots ou certaines phrases courtes utilisées dans des occasions précises : l'accueil, l'appel, l'habillage, le rangement, l'observation du calendrier, la présentation d'une activité ou lors des consignes ;
- Susciter des situations de communication qui obligent les élèves à affirmer, demander ou commenter en utilisant un lexique spécifique précis (jeux de société, jeux des 7 familles type « Familou », jeu de la marchande, jeu de construction, cherche et trouve type « la Famille Oukilé », « Katudi Home », « Dobble », etc.) ;

- Confectionner une boîte à mots contenant les images/dessins/photos du vocabulaire (vocabulaire d'une histoire lue en classe par exemple) pour servir de référence ;
- Solliciter la mémoire des élèves à partir d'un imagier ;
- Écouter une histoire ou un document lu et le reformuler ;
- S'entraîner à copier/écrire les mots/phrases simples ;
- Pour les marches à suivre de la classe (de jeu, de bricolage, etc.) faire formuler la démarche aux élèves à partir d'illustrations connues (plateau de jeu, dé, pions, avancer, compter, etc.) ;
- Travailler sur les devinettes (« Je sers à écrire, qui suis-je ? », faire deviner un objet dissimulé dans un sac en toile en décrivant sa forme, etc.) ;
- ...



Pour aller plus loin...

- Boisseau, P. (2020). *Enseigner la langue orale en maternelle (Nouvelle édition mise à jour)*. Canopé éditions.

6.3.6 LANGAGE ÉCRIT

Prendre conscience que l'écrit existe, comprendre qu'il sert à transmettre un message et être capable de faire la différence entre l'écriture à proprement parler et les autres moyens de notation (pictogrammes, chiffres, etc.) est un processus qui commence bien avant l'entrée à l'école. Mais, selon leurs expériences personnelles et l'environnement dans lequel ils ont grandi, les enfants n'ont pas tous conscience de ces éléments pourtant primordiaux.

Alors que les étapes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture restent les mêmes pour tous les enfants, il s'agira d'aider les élèves allophones à aplanir les différences qui peuvent exister entre leur niveau de compréhension du concept de l'écrit et celui de leurs camarades.

Lire des livres et développer le rapport à l'écrit d'un enfant est une pratique culturelle qui n'est pas universellement répartie. Cette pratique dépend de l'accès de la famille à différents ouvrages et de la volonté des adultes de les rendre accessibles aux enfants. Pour des enfants élevés dans un environnement sans expérience de la lecture, la représentation de l'écrit passe par l'écriture avant de passer par la lecture. Écrire est en effet rendu tangible par le fait de tracer des « dessins » sur un papier mais lire n'a pas de sens clair et le concept n'est pas forcément compris.

6.3.7 PRODUCTION ET COMPRÉHENSION ÉCRITES

Comme pour l'oral, les activités de compréhension et de productions écrites vont souvent de pair et s'imbriquent dans une dynamique de va-et-vient entre les deux modalités. Les élèves écrivent ce qu'ils comprennent et apprennent en comprenant ce qu'ils lisent. Entrer dans l'écrit est un processus qui s'inscrit dans la durée, demande du temps et se construit par étapes (cf. chapitre 2.3). Cela demande aux élèves de formaliser des apprentissages préexistants (capacités auditives, visuelles, langagières et conscience de l'écrit) en développant à la fois leurs capacités phonologiques, de reconnaissance des lettres ainsi que leurs capacités grapho-motrices qui deviendront petit à petit des activités de lecture et d'écriture à proprement parler.

Afin de développer la **conscience de l'écrit** on pourra proposer de courts moments :

- D'interprétation d'images (hypothèses à partir d'albums jeunesse sans texte, panneau de référence de la classe, couvertures de livres, signalétique scolaire, etc.) ;
- De lecture de marches à suivre illustrées (bricolage, apprentissage d'une chanson, cf. exemples en annexe n° 3) ;
- D'observation de divers documents (calendrier, affiches, flyers, livres, etc.) ;
- D'observation et d'expérimentations simples de différentes écritures et alphabets (écrire son prénom à l'aide d'idéogrammes ou de hiéroglyphes par exemple).

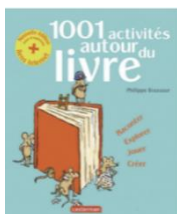
Il s'agit également de porter attention aux **actions impliquées dans la lecture** (regarder, tourner les pages, montrer du doigt, écouter, etc.), à la création d'une ambiance agréable (varier les façons de lire, les lieux, les moments, la voix, la posture, etc.), et au respect de l'objet-livre afin que les élèves comprennent que les supports choisis sont porteurs de discours. L'ouvrage « 1001 activités autour du livre » contient des exemples de telles activités à mener en classe.

Parallèlement on attirera l'attention sur les différents **genres de textes simples** (quelle différence entre un livre qui raconte une histoire et un livre documentaire, comment reconnaître un calendrier ?) et on commencera à travailler **l'apprentissage de la correspondance entre les lettres et les sons**. Au cours du premier cycle (généralement à partir de la 2P), l'élève doit en effet saisir le principe selon lequel les lettres et les groupes de lettres possèdent des liens avec les sons contenus dans les mots à l'oral. L'utilisation des correspondances graphèmes-phonèmes simples, va ainsi lui permettre d'identifier chaque lettre par ses trois composantes : forme, nom et son. Il pourra ainsi commencer à reconnaître des mots qui lui sont familiers et décoder des mots nouveaux. C'est l'étape du décodage.

Ce travail nécessite de l'entraînement et se fera essentiellement en classe régulière. Il peut être complété durant le cours intensif de français par de courtes activités de renforcement qui soutiendront le travail effectué en classe. Par exemple :

- Activités sur le prénom : reconnaître/écrire son prénom, celui de ses camarades, classer les prénoms selon des lettres communes, confectionner un abécédaire avec les prénoms de la classe et le compléter au fur et à mesure que les élèves apprennent d'autres lettres, etc. ;

- Jeux de reconnaissance de lettres, de sons, de syllabes ou de mots du commerce (Jeux de lettres, Le bon sens des syllabes, Tremplin vers la lecture, Dénomimo, TamTam Safari : Alphabet, Les mots outils, Les mots simples, Je comprends les consignes, etc.).



L'ouvrage « Réussir son entrée en production d'écrits » offre quelques apports théoriques simples et propose 30 séquences à mettre en œuvre en petit groupe (6-7 élèves).

La **dictée à l'adulte** permet également de prendre conscience des liens qui existent entre l'oral et l'écrit et de travailler l'écriture des premiers mots. En construisant oralement un texte avec l'aide de l'adulte, les élèves évitent d'avoir à gérer simultanément le raisonnement mental et la dimension écrite tout en apprenant qu'ils peuvent produire un oral qui s'écrit. Cela fait partie des moyens qui leur permettent d'aller vers une production d'écrits de manière autonome. Petit à petit, ils apprendront ainsi à identifier un émetteur et un destinataire, à organiser leur discours de manière cohérente avec un début et une fin, à adapter le contenu de leur message, à améliorer leur aisance graphique et à utiliser des outils de référence lorsque cela est nécessaire.



Les activités de dictée à l'adulte peuvent se faire de manière individuelle ou collective et prendre diverses formes :

- Confection d'un cahier de vie ou « livre de souvenirs » (individuel ou du cours de français intensif entier) ;
- Production d'un compte-rendu (album-écho) ;
- Lettres ou flyers divers (invitation, présentation, etc.) ;
- Cartes de vœux (Noël, Pâques, anniversaire, etc.) ;
- Production d'un conte, poème, etc. ;
- Écriture d'une règle de jeux, d'un mode d'emploi, d'une recette de cuisine, etc. ;
- ...

On pourra saisir les différentes occasions qui se présentent lors de cette activité pour :

- Expliciter les termes *mot*, *lettre*, *ligne*, en spécifiant par exemple : « Je vais écrire la phrase que tu viens de me dire » ou « Je vais écrire le premier mot » ;
- Faire repérer certains mots usuels afin de les mémoriser ;

- Distinguer le déterminant du nom, pour ne pas laisser penser que *le pupitre* par exemple, ne constitue qu'un seul mot (lepupitre) ;
- Attirer l'attention sur certaines règles de ponctuation : « J'ai terminé la phrase alors je mets un point » ; « Je commence la phrase par une majuscule » ;
- Attirer l'attention sur la gestion de l'espace : « Je commence à écrire en haut à gauche » ;
- ...

Après s'être assuré que les élèves aient bien acquis le concept de l'écrit, développé un corpus de vocabulaire suffisant et entamé leur apprentissage de la correspondance phonème-graphème, on passera à la lecture de mots, de phrases et de textes. À noter que l'élève n'a pas besoin de connaître l'entier des graphèmes de base pour commencer à lire.

« Une quinzaine de lettres simples couvrent statistiquement une quinzaine de phonèmes qui assurent, en fréquence d'emploi, près de 63 % de la substance sonore du français. Un tiers du système grapho-phonologique permet donc de lancer le déchiffrement sur les deux tiers du matériau sonore d'un mot. »³⁰

Pour les élèves allophones on veillera cependant à proposer des textes que les enfants ont une chance de comprendre une fois qu'ils les auront décodés, avec un champ lexical qu'ils maîtrisent et les plaçant dans un contexte qui leur est familier.

Pour cela, choisir une méthode de lecture plutôt qu'une autre n'est pas la clé. C'est le fait d'être capable de repérer ce que l'enfant a compris de l'acte de lire, de repérer où il en est dans les différentes compétences à acquérir, qui permet de sélectionner ce qu'il est nécessaire de travailler et d'utiliser ensuite le matériel adéquat.

Les nouveaux moyens romands d'enseignement (MER) du français proposent une approche explicite, une diversité de démarches et s'articule autour de quatre types d'enseignement au service de la progression des apprentissages pour l'ensemble des élèves. Elle tient compte de critères précis liés à l'accessibilité, l'interculturalité et les questions ayant trait au genre. Il est donc possible de l'adapter au niveau spécifique de chaque élève allophone. En 3P, « Mes premiers pas en lecture » offre un support accessible, systématique et progressif pour l'entraînement de la lecture.



S'il est préférable de viser une cohérence des moyens d'enseignement entre la classe régulière et le CIF afin d'offrir une certaine stabilité aux élèves, il existe néanmoins également d'autres méthodes de lecture accessibles dans le commerce. Par exemple :

- **La méthode de lecture Leo et Léa** enseigne systématiquement la correspondance entre le graphème et le phonème. Les textes ne comportent que des graphies qui ont été explicitement enseignées. À chaque niveau, un travail conséquent sur le langage est proposé.



³⁰ [Rafoni, J. \(2019\) dans un entretien recueilli par Louis, R. sur le site Tremplin vers les apprentissages > Ressources > Lecture > Principes d'apprentissage de la lecture en français langue seconde](#)

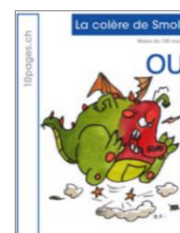
L'accent mis sur le langage en fait une méthode adaptée aux enfants allophones, ou aux enfants qui possèdent un langage peu développé. La méthode comporte entre autres : un manuel pour le travail d'apprentissage du code ; un cahier d'exercices (code, écriture, compréhension) ; un recueil de textes pour s'entraîner à lire en classe ; un cahier de fluence pour passer du décodage à une lecture fluide ; un guide pédagogique pour l'enseignante ou l'enseignant.

- **La méthode de lecture Taoki et compagnie** allie apprentissage du code, expression orale, étude de la langue, compréhension de textes et production d'écrits. Elle comporte : un manuel pour l'élève (différents niveaux) ; des cahiers d'exercices (différents niveaux) ; des albums à lire (disponible également en version numérique) ; un guide pédagogique ; des posters.



Des collections de lectures progressives (lecture selon la difficulté : peu de mots et sons simples au début pour aller vers une lecture de plus en plus complexe) qui permettent aux élèves d'avoir rapidement la satisfaction de parvenir au terme d'une histoire :

- **Collection 10 pages.** La collection commence par un niveau rouge, très facile, comportant des livres de moins de 40 mots et sans sons difficiles. Puis viennent les niveaux orange (60 mots), jaune (80 mots), vert (100 mots) et bleu clair (plus de 100 mots) comportant des sons plus nombreux et qui se complexifient petit à petit. Pour la découverte des sons difficiles : les niveaux bleu foncé et violet.



- **Collection J'apprends à lire avec Sami et Julie** est à la fois une méthode de lecture et une collection de livres d'histoires comportant une progression de cinq niveaux (rouge, vert, bleu foncé, violet et bleu clair). Le texte est écrit en gros caractères, avec une typographie très lisible. Les mots sont bien détachés les uns des autres et les lignes espacées. Les histoires sont courtes et très faciles à lire. A la fin du livre, il y a un court questionnaire pour tester la compréhension.



- **Collection Je lis Pas à Pas.** Avant de débiter la lecture des histoires, des activités de préparation à la lecture du texte sont proposées. À l'intérieur du texte, les lettres muettes sont grises, les digrammes en gras et les sons complexes sont soulignés et indiqués sous les lettres correspondantes. La collection comporte quatre niveaux (niveau 1 en violet en GS-CP (→ 2-3P) ; niveau 2 en jaune en milieu de CP (→ 3P) ; niveau 3 en bleu clair en fin de CP (→ 3P) ; niveau 4 en vert en CP-CE1 (→ 3-4P)).



- **Collection mes petites histoires Bled.** La collection n'est pas progressive mais chaque histoire se focalise sur une lettre ou des sons qui présentent des difficultés. Par exemple, la lettre « s » ou les sons que peuvent faire les lettres accentuées « é », « è » et « ê ». L'importance des répétitions proposées permet à l'apprenti lecteur de s'entraîner et de progresser.



- **Collection Petit Détective.** La collection comporte trois niveaux : le niveau 1 avec des textes de 60 à 100 mots sans sons complexes ; les niveaux 2 et 3 avec des textes de 200 à 300 mots et l'apprentissage d'un son complexe et l'utilisation de mots-outils. Les images sont conçues de manière à inciter l'enfant à comprendre ce qu'il déchiffre et chaque livre contient de petits défis à résoudre pour l'élève. La typographie est adaptée, les lettres muettes sont grises et les digrammes en rouge.



6.3.8 FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

Au premier cycle le travail sur la grammaire, la conjugaison et l'orthographe est regroupé sous l'appellation plus large de fonctionnement de la langue.

En 1-2P, les élèves travaillent de manière intuitive en formulant des phrases généralement correctes (ils savent émettre une phrase en mettant le sujet, le verbe et le complément à la bonne place). On se contentera de reformuler leurs erreurs éventuelles, d'introduire le concept de lettre, de mot, de faire repérer quelques mots familiers et, le cas échéant, d'attirer l'attention sur certaines difficultés de correspondance entre sons et lettres. Ce n'est qu'en 3-4P que commencera le travail plus formel comme la mémorisation du nom des lettres et des sons, de l'ordre alphabétique, de mots rencontrés fréquemment, de graphies fondamentales et la rédaction d'un texte. Les élèves commenceront à lire et comprendre des textes courants et à en repérer quelques caractéristiques (sujet, verbe, complément) et éléments grammaticaux simples (déterminant ; nom ; masculin/féminin ; singulier/pluriel ; point/majuscule ; verbes au présent/imparfait ; pronoms).

De même que pour une méthode de lecture, le travail sur le fonctionnement de la langue peut se baser sur le matériel utilisé en classe régulière. À nouveau, ce n'est pas tant la méthode que le repérage des savoirs grammaticaux précis des élèves qui importe. Cela permettra de choisir les compétences à travailler et de choisir le matériel correspondant.

La plupart des ouvrages sur le fonctionnement de la langue proposés dans le commerce, séparent la grammaire, l'orthographe et la conjugaison en domaines bien distincts. « Ma Première Grammaire » de CLE International présente l'avantage de regrouper ces trois aspects et découpe les premiers apprentissages en chapitres simples à travailler. Une bande audio et un corrigé des exercices sont accessibles en ligne.



« La grammaire en jeux » (collection les outils malins du FLE) chez PUG privilégie les interactions entre élèves en proposant un apprentissage ludique par des jeux permettant l'observation, la répétition et la mise en situation. Si les diverses activités proposées sont initialement destinées à des élèves plus âgés que ceux du premier cycle, il est néanmoins possible d'en adapter certaines pour des enfants plus jeunes par exemple en remplaçant des mots par des images.



L'arbre de la grammaire chez ELI est un jeu pour apprendre et réviser la grammaire et les verbes. Le jeu est composé de 132 cartes regroupées en deux jeux de deux couleurs (grammaire et verbes). Il permet d'apprendre, de réviser et de mémoriser les principales règles de la langue française et de corriger, en jouant, les erreurs les plus communes.



6.4 Évaluation dans le cadre du CIF

6.4.1 GÉNÉRALITÉS SUR L'ÉVALUATION AU CYCLE 1

Le RLEO stipule dans son article 78 que « chaque enseignant met en place les démarches pédagogiques nécessaires aux apprentissages des élèves dans le cadre du plan d'études et évalue régulièrement leur progression. » Cette évaluation des apprentissages est régie par le document *Cadre général de l'évaluation* (CGE³¹). Cette directive se concentre essentiellement sur l'évaluation sommative sur laquelle se fondent les décisions relatives au parcours de l'élève (notamment la promotion, l'orientation et la certification).

Pour ce qui concerne le cycle 1, le CGE prévoit :

- **en 1-2P**, que « l'évaluation s'appuie d'une part sur l'observation de l'élève en situation d'apprentissage, d'autre part sur des productions qui attestent de la progression de ses apprentissages. La finalité de cette évaluation est formative. Les parents sont régulièrement informés de la progression des apprentissages de leur enfant par le biais de commentaires. » (p.21). À ce titre, il est particulièrement important de garder une trace de la progression de l'élève en production et compréhension de l'oral, qui constituent les axes principaux des activités effectuées dans le cadre du CIF. Cette trace peut être constituée de simples notes prises par l'enseignante ou l'enseignant (cf. Annexe 4).
- **en 3-4P**, que « l'évaluation sommative repose principalement sur des travaux significatifs (TS). Chacune de ces épreuves porte sur un nombre réduit d'éléments de la progression des apprentissages d'un ou plusieurs objectifs d'apprentissage du PER. » (p.21). L'exigence de réaliser des épreuves sommatives concerne l'ensemble des élèves et des disciplines, y compris le FLS pour les élèves allophones. Pour ces derniers, ce principe s'applique dès la mise en place du programme personnalisé, dans tous les cas à partir du 4^e mois suivant l'admission de l'élève (cf. chapitre 6.1). Pour rappel, cette évaluation devrait être idéalement menée en collaboration entre les enseignantes et enseignants de la classe régulière et du CIF. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant de CIF en matière d'évaluation sera d'autant plus important que le nombre de périodes de CIF dont bénéficie l'élève est élevé. Le cas échéant, il est à relever que le CGE autorise un dépassement du nombre maximum prévu de TS, si la dotation horaire de la discipline est largement supérieure à celle de la grille horaire des classes régulières.

³¹ [DGEO \(2022\). Cadre général de l'évaluation, Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation sommative des élèves. Lausanne : DFJC.](#)

6.4.2 ÉVALUATION FORMATIVE

Dans son introduction, le CGE (p.7) met également en évidence la fonction **soutien d'apprentissage** de l'évaluation :

« En particulier, en tant qu'outil au service des apprentissages, l'évaluation permet à l'enseignante ou l'enseignant d'obtenir en continu des informations sur les progrès réalisés et les difficultés rencontrées par l'élève. Elle lui permet ainsi d'adapter son enseignement et de fournir des rétroactions constructives à l'élève, qui peut à son tour adapter ses stratégies de travail et d'apprentissage en conséquence. Ce type d'évaluation est dit **formatif** et a une finalité de **régulation** de l'enseignement et des apprentissages. L'évaluation formative peut s'appuyer sur des travaux menés au quotidien ou sur l'observation des élèves, mais aussi sur les travaux sommatifs. Elle peut s'effectuer de manière informelle ou formelle. [...]

Ainsi, l'évaluation des apprentissages des élèves est une pratique enseignante qui ne peut ni ne doit être réduite à l'évaluation sommative. Elle peut et doit être considérée avant tout comme un outil permettant la mise en place de régulations et de mesures au service des apprentissages des élèves. En outre, les épreuves sommatives doivent autant que possible être construites de manière à pouvoir en faire un usage formatif. »

Dans le cadre du CIF, l'évaluation formative est essentielle car **elle va permettre de planifier le travail, de différencier les activités en fonction du niveau de l'élève, d'élaborer des ajustements didactiques et de renseigner l'enseignante ou l'enseignant de la classe régulière (et à travers lui les parents de l'élève) sur les progrès réalisés**. L'évaluation permet également d'établir un bilan, sous forme de rapport pédagogique, au terme de la fréquentation du CIF, à la fin de chaque année scolaire ou en cas de changement d'établissement.

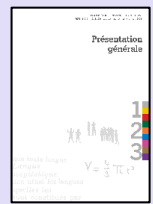
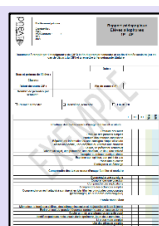
Les évaluations devraient avant tout être un outil au service des élèves et du personnel enseignant. Certains enseignantes ou enseignants de CIF suivent plusieurs groupes d'élèves ce qui peut représenter un nombre conséquent d'évaluations à effectuer. Le format de celles-ci devrait rester succinct et correspondre à une charge de travail réaliste.

Tab. 5 : Documents utiles pour l'évaluation

OBJECTIF	1-2P	3-4P	DOCUMENTS UTILES
Évaluer les compétences du niveau de langue des élèves (cf. chapitre 4.4)	À l'arrivée des élèves allophones en 1P ou pour les primo-arrivants en cours d'année scolaire	Uniquement pour les primo-arrivants en cours d'année scolaire, les autres ayant déjà suivis le CIF et ayant été testés auparavant	 Élèves allophones de 1P – Test de langue et de niveau de français (Annexe 1)

À partir du test de langue, il sera possible de déterminer le niveau de langue de l'élève, de planifier les activités pédagogiques et les objectifs à atteindre, d'établir un programme personnalisé et de répartir les élèves dans les groupes du CIF selon leur niveau (pour autant que la configuration de l'établissement le permette). Il est effectué par l'enseignante ou l'enseignant de CIF.

Il s'agira ensuite, au plus tard à partir du 4^e mois suivant l'admission de :

OBJECTIF	1-2P	3-4P	DOCUMENTS UTILES
Déterminer les objectifs à travailler durant le CIF et planifier le travail pédagogique	En se basant sur les besoins spécifiques des élèves (différenciation)		  Référentiel FLS PER
Établir un programme personnalisé pour élève allophone	Pas de programme personnalisé en 1-2P	Pour un groupe de CIF dans son ensemble si les élèves sont regroupés dans un niveau relativement homogène ou pour chaque élève dans un groupe de CIF très hétérogène	 Formulaire pour la mise en place d'un programme personnalisé pour élève allophone 3-4P
Évaluer les objectifs travaillés	Il est possible d'évaluer tous les axes travaillés : compréhension et production orales et écrites, phonologie, prononciation, grammaire, vocabulaire, conjugaison ou orthographe de la même manière que cela se fait en classe régulière. Pour cela, il n'est pas nécessaire de mettre en œuvre des activités particulières ou de créer des documents complexes mais bien plus de garder une trace (par exemple sous forme de grille à remplir ou d'enregistrement audio) du travail effectué par les élèves. Attention : plus la dotation en CIF est élevée pour l'élève, plus le rôle de l'enseignant de CIF sera important au moment de l'évaluation		 Exemple d'évaluation sous forme de notes (Annexe 4)
Transmettre un point de situation à l'enseignante ou enseignant de la classe régulière	Le point de situation doit permettre de renseigner l'enseignante ou l'enseignant titulaire sur la progression des apprentissages de l'élève. Sur cette base, celui-ci pourra informer les parents dans le cadre des modalités de communication habituelles.		 Exemple de point de situation pour information au titulaire de la classe régulière (Annexe 5)
Établir au minimum un rapport pédagogique en fin d'année scolaire, en fin de CIF ou en cas de changement d'établissement	Selon un formulaire interne à l'établissement. Le rapport pédagogique sera rempli au terme de la fréquentation du CIF par l'élève, à la fin de chaque année scolaire ou en cas de changement d'établissement. Il doit permettre aux enseignantes ou aux enseignants de classe, aux parents et à la direction de se rendre compte du travail effectué, des objectifs atteints et, ainsi, de réfléchir à la nécessité ou non de maintenir la mesure CIF pour l'année suivante.		 Exemple de rapport pédagogique (Annexe 6)

7. FORMATION

Selon le parcours de chaque enseignante ou enseignant, les besoins en formation peuvent fortement varier. Cela peut concerner le domaine de l'interculturalité, de l'apprentissage des langues (bilinguisme/plurilinguisme, didactique du FLS, rapport aux langues, etc.) des structures et des ressources existantes ou du contexte général. Ci-dessous quelques possibilités de formations relevant de ces domaines.

7.1 Formations de l'UMA

Ces formations durent en général 1h30 et sont délivrées à la demande des établissements. Plus d'informations sur le [Sharepoint de l'UMA](#) ou le site [CRUMA](#).

- **L'entretien d'accueil**

Destinée au corps enseignant, aux directions, aux fonctions ressources et aux secrétariats d'établissements, cette formation est dédiée à la conduite des entretiens d'accueil pour les familles allophones. On y parle notamment de l'importance de cette première rencontre pour l'entrée dans les apprentissages de l'élève et pour sa future intégration sociale et scolaire dans un contexte interculturel, ainsi que de la collaboration avec une interprète ou un interprète communautaire.

- **Les outils de positionnement lors de l'entretien d'accueil**

Destinée au corps enseignant et aux directions d'établissements, cette formation présente les outils d'évaluation des compétences des enfants récemment arrivés en Suisse en langues (langue maternelle, langue de scolarisation antérieure) et en mathématiques. Cette évaluation permet de proposer une orientation scolaire (degré, voie, niveaux) et de choisir le dispositif d'accueil répondant à leurs besoins.

- **La migration quelques éléments de compréhension**

Destinée aux spécialistes PPLS, au corps enseignant et aux directions d'établissements, cette formation évoque certains aspects de l'expérience migratoire et leur impact sur le développement et la scolarisation de l'enfant ou de l'adolescent.

7.2 Formations de la HEP Vaud

- [CAS Didactique du français langue seconde](#)

Cette formation propose des outils d'enseignement propres au français langue seconde (FLS ou FL2), invite à une réflexion sur le parcours des élèves issus de la migration et vise à une analyse de la posture professionnelle des enseignantes et des enseignants engagés dans une classe plurielle. Formation de 15 crédits ECTS (fréquence de 2 jours de cours par mois sur une durée de 4 semestres).

- **Formation continue**

Des formations courtes sont proposées telles que [Allophonie, plurilinguisme et interculturalité dans les classes ordinaires \(MAPPro\)](#) ou *Le plurilinguisme dès l'entrée à l'école*. Consulter le catalogue de formation continue de la HEP Vaud.

7.3 Formation de l'UNIL

- [CAS Migration et sociétés plurielles](#)

Formation destinée aux professionnels des domaines de la formation, du social, de la santé, de l'administration et de toute personne confrontée aux enjeux migratoires. Comprendre les contextes et enjeux de migration comme des constructions culturelles et sociales, politiques et juridiques ; penser sa pratique professionnelle et l'adapter au pluralisme et à la diversité de nos sociétés ; valoriser toute posture réflexive susceptible de redéfinir l'action professionnelle et la collaboration en réseau ; comprendre les enjeux du travail interdisciplinaire et le mettre en œuvre, tels sont les objectifs de cette formation. Formation de 15 crédits ETCS dispensée en 6 modules de formation.

7.4 Autres formations

D'autres formations dans le domaine de la migration sont dispensées entre autres par l'association Appartenances, Français en Jeu, le CREDE (Centre de Ressource en Éducation De l'Enfance), le CSP, l'UNIGE ou l'UNIFR.

Des informations actualisées peuvent être trouvées sur le site [CRUMA sur la page Formation](#).

CONCLUSION

La migration humaine est une réalité dans presque toutes les sociétés du monde. Elle peut être choisie, organisée ou subie. C'est un phénomène fluctuant qui dépend de facteurs géopolitiques, économiques, environnementaux, sanitaires ou de choix de vie, qui est en constante augmentation et ne peut définitivement pas être désigné comme temporaire (OIM, État de la migration dans le monde). Il s'agit donc d'en tenir compte de manière pérenne et de s'y adapter.

Pour l'école vaudoise, ses établissements, ses enseignantes et ses enseignants, cela représente un défi à la fois humain, organisationnel, pédagogique et financier. Certaines régions du Canton comportant une population scolaire très hétérogène ont réussi à mettre en place une structure de qualité pour l'accueil et l'intégration de leurs élèves allophones. Pour d'autres, le nombre d'arrivées important d'enfants migrants est un défi plus récent et de nombreuses questions restent ouvertes concernant la mise en place de mesures répondant aux besoins variés de ces élèves.

On l'a vu ci-dessus, un cours intensif de français de qualité dépend de multiples facteurs. Pour les élèves du premier cycle l'enjeu est particulièrement important. Les premières expériences scolaires vont effectivement teinter le futur parcours scolaire des enfants allophones. Celles-ci sont d'autant plus importantes que ces élèves ne possèdent pas encore la maturité, ni le recul nécessaire pour rationaliser leur histoire de vie, ni leur chemin migratoire. Leur vécu, la transition entre le pays d'origine et le Canton de Vaud, la découverte d'un environnement scolaire différent et l'intégration dans un nouveau quotidien peuvent paraître un défi insurmontable. C'est le rôle de l'école de leur fournir les outils et l'environnement bienveillant nécessaires à franchir les obstacles qui peuvent se trouver sur leur chemin.

Cette brochure offre quelques pistes, outils et références afin que les conseils de direction et le corps enseignant choisissent les modalités de mise en œuvre du CIF pour les élèves de 1-4P les plus en adéquation avec les réalités de leur établissement. D'autres configurations que celles présentées sont certainement imaginables et possibles. Au final, ce ne sont pas tant les modalités choisies qui importent mais bien le fait qu'elles le soient au profit des élèves, de leur progression scolaire et qu'elles leur permettent de poser les bonnes fondations d'un parcours scolaire réussi.

RÉFÉRENCES

Remarque : Tous les liens ont été vérifiés le 22 mai 2025.

Cadre légal

LOIS ET RÈGLEMENTS

Loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (BLV 400.02; LEO)

Règlement du 2 juillet 2012 d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire (BLV 400.02.1; RLEO)

Loi fédérale du 16 décembre 2005 sur les étrangers et l'intégration (RS 142.20 ; LEI)

DIRECTIVES

[DFJC \(2019\). Concept 360° : Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire. Lausanne : DFJC](#)

[DGEO \(2022\). Cadre général de l'évaluation \(CGE\), Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation sommative des élèves. Lausanne : DFJC](#)

[DGEO \(2021\). Programme personnalisé : Document d'accompagnement. Lausanne : DFJC](#)

DOCUMENTS

[Programme personnalisé pour élève allophone 3-4P](#)

[Rapport pédagogique élèves allophones](#)

RÉFÉRENTIEL

[DGEO \(2024\). Référentiel Français Langue Seconde. Lausanne : DEF](#)

Recommandations et programmes

[Commission fédérale pour les questions de migration CFM > Publications > Recommandations > Encouragement précoce \(2009\)](#)

[Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique \(CDIP\) > Documentation > Règlementations et décisions > Prises de position > Enseignement des langues : Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale, Décision du 25 mars 2004](#)

[Secrétariat d'État aux migrations \(SEM\) > Intégration & naturalisation > Encouragement de l'intégration > Programmes d'intégration cantonaux et Agenda Intégration > Agenda Intégration Suisse](#)

[Secrétariat d'État aux migrations \(SEM\) > Intégration & naturalisation > Encouragement de l'intégration > Programmes d'intégration cantonaux et Agenda Intégration](#)

[Vd.ch > Toutes les autorités > Cheffe de Département > Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme \(BCI\) : Politique cantonale d'intégration et de prévention contre le racisme, Programme d'intégration cantonal \(PIC\) vaudois](#)

Ouvrages théoriques

- Abdelilah-Bauer, B. (2006). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La Découverte.
- Alaria, L., Gentaz, E. (2018) *Le développement du langage oral chez les jeunes enfants mono- ou multilingues, Repères théoriques et pratiques destinés aux professionnel·les de l'enfance à Genève*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Anne Chabrilanges, *Réussir son entrée en production d'écrit*, Retz
- Auger, N., & Balois, J.-M. (2005). *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. CRDP Académie de Montpellier.
- Bentolila, A. (2007). *Le verbe contre la barbarie : apprendre à nos enfants à vivre ensemble*. O. Jacob.
- Bergeron-Gaudin, M.-È. (2018). *J'apprends à parler : le développement du langage de 0 à 5 ans* ([Nouvelle présentation]). Editions du CHU Sainte-Justine.
- Berton, G., & Samardžić-Marković, S. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues [CECR] : apprendre, enseigner, évaluer : volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.
- Canut, E., Guillou, M., & Espinosa, N. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte : de l'oral vers l'écrit : GS, CP, CE1*. Retz.
- Couderc, A.-C. (2021). *Ma première grammaire : pour apprendre le français*. CLE International.
- Cummins J. (2001), *La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ?* in *Sprogforum*, (Journal of Language and Culture Pedagogy), n°19.
- Deshays, E., & Bryant, J. (1990). *L'enfant bilingue*. R. Laffont.
- Ferdinand, M.-T. (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Florin, A. (2013). *Le développement du langage*. Dunod.
- Germain, B., & Bentolila, A. (2019). *L'apprentissage de la lecture*. Nathan.
- Heudre, R. (2014). *Conscience phonologique à l'école maternelle*. Canopé.
- Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A., & Bonin, Y. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Retz.
- Klein, C. (2014). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2*. Canopé Ed.
- Lecocq, B. (2018). *Entrer dans la lecture en FLS : apprendre à lire le français aux élèves allophones : français, tous niveaux*. Canopé.
- McAuliffe, M., Triandafyllidou A. (2021). *Rapport État de la migration dans le monde 2022*. Organisation internationale pour les migrations (OIM), Genève.
- Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, 2021 (ISBN 978-2-11-152111-7)
- Moro, M. R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs : naître et grandir en France*. La découverte.
- Moro, M. R. (2010). *Grandir en situation transculturelle* (2e éd.). Fabert.
- Ouzoulias, A. (2012). *Médial : moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur : [cycle 2 CP-CE1] : M.E.D.I.A.L.* Retz.
- Ouzoulias, A. (1995). *M.E.D.I.A.L CP-CE1 : moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur*. Retz.

- Petitmengin, V., & Fafa, C. (2017). La grammaire en jeux. Presses universitaires de Grenoble.
- Philippe Brasseur, 1001 activités autour d'un livre, Casterman
- Rafoni, J.-C. (2007). Apprendre à lire en français langue seconde. L'Harmattan.
- Roux, P.-Y. De la production à l'expression, Le français dans le monde, no 327, 2003, p. 36-38.
- Schulte-Haller, M., & EKM-Arbeitsgruppe Frühförderung (2009). Recommandations de la Commission fédérale pour les questions de migrations, Encouragement précoce. CFM.
- Trim, J. L. M. (2005). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne ([Version restructurée et rév. / par J.L.M. Trim et al.]). Didier.
- [UMA \(2022\). Scolarisation des élèves allophones. L'entretien d'accueil, Guide à l'intention des enseignant·e·s, des doyen·ne·s et des directeur·trices. Lausanne : DGEO](#)
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste. Presses univ. de France.
- Vygotski, L. S., Sève, F., & Piaget, Jean.-. (2013). Pensée et langage (4e éd.). La Dispute.

Sites Internet

- [Association Romande des Logopédistes Diplômés, L'enfant bilingue - Bien parler deux langues](#)
- [DEF, Enseignement obligatoire et pédagogie spécialisée, Rejoindre l'école obligatoire](#)
- [DEF, Enseignement obligatoire et pédagogie spécialisée, Les élèves qui parlent une autre langue \(allophones\)](#)
- [DEF, Programme personnalisé, Document d'accompagnement](#)
- [DULALA, Les langues de chacun, une chance pour tous, Comment faire vivre le multilinguisme dans une structure Petite Enfance, brochure en ligne](#)
- [ELODIL, Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue](#)
- [EOLE, Education et ouverture des langues à l'école](#)
- [Office fédéral de la statistique : population selon le statut migratoire](#)

Ouvrages pratiques et jeux

- [29 Jeux d'écoute, 4 à 6 ans, Accès Editions](#)
- [35 Jeux d'écoute, 6 à 8 ans, Accès Editions](#)
- [ABC Rapido, DJECO](#)
- [Bonjour Simone, Jeux FK](#)
- [Collection 10 pages](#)
- [Collection Je lis Pas à Pas, éditions Hatier](#)
- [Collection Mes petites histoires Bled, éditions Hachette](#)
- [Collection Narramus, Editions RETZ](#)
- [Collection Oralbums, Editions RETZ](#)
- [Collection Sami et Julie](#)
- [Collection Syllabozoo, Editions RETZ](#)
- [Dénomino 1 et 2, AB Ludis éditions](#)

[Digicartes Phonologie, Editions Nathan](#)

[Dobble, éditions ZIGOMATIC](#)

[Enzo Mari, *L'œuf et la poule*, L'école des Loisirs](#)

[Enzo Mari, *La pomme et le papillon*, L'école des Loisirs](#)

[Familou, DJECO](#)

[Jeu de lettres, Ravensburger](#)

[Katudi Home, DJECO](#)

[L'arbre de la grammaire, ELI Publishing Group](#)

[La famille OUKILÉ, LE JEU, Editions Bayard](#)

[Le bon sens des syllabes, Nathan](#)

[Méthode de lecture Léo et Léa, éditions Belin](#)

[Méthode de lecture Taoki, éditions Istra](#)

[Pouët ! Pouët !, DJECO](#)

[Série de jeux : « J'articule » \(boîte pour les sons r, l, ill, gn - boîte pour les sons s, ch, j, z -boîte pour les sons tr, dr, cr, gr – boîte pour la prononciation des phonèmes consonantiques sourds et sonores\), Editions CIT'INSPIR](#)

[Série de jeux TamTam Safari, AB Ludis éditions : Les mots outils, Je comprends les consignes, Les mots simples](#)

[SonoDingo, jeu de phonologie, Editions Aritma](#)

[The Tjong-Khing, *La fête d'anniversaire*, Casterman](#)

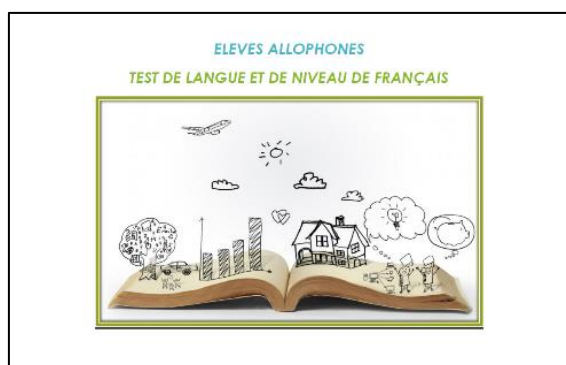
[Tremplin vers la lecture, éditions La Classe](#)

ANNEXES

Remarque : Toutes les annexes sont disponibles dans un dossier joint au présent guide.

Annexe 1 : Elèves allophones de 1P – Test de langue et de niveau de français

Ce test est un outil proposé aux enseignants de CIF. L'objectif de ce test est de déterminer, de manière succincte, quels sont les élèves de 1P ou les élèves primo-arrivants de 2-4P qui doivent bénéficier de cours CIF et quel est leur niveau de français (débutant/intermédiaire/avancé).



Annexe 2 : Lettre aux parents d'élèves inscrits au CIF

Nom de l'établissement _____

Aux parents des élèves inscrits au
cours de français intensif (CIF)

Lieu, date : _____

Madame, Monsieur,

Votre enfant _____ a été inscrit au cours intensif de français (CIF) par son enseignant-e. Ce cours a lieu durant l'horaire scolaire habituel et il n'entraîne pas de changement particulier pour vous. Il a pour but de soutenir votre enfant dans son apprentissage du français afin de l'aider à devenir autonome au niveau de son expression et de sa compréhension orales et/ou écrites le plus rapidement possible.

L'enseignant-e du cours intensif de français de votre enfant sera Madame/Monsieur : _____

Le cours aura lieu :

	Matin :	Après-midi
Lundi	De _____ à _____	De _____ à _____
Mardi	De _____ à _____	De _____ à _____
Mercredi	De _____ à _____	De _____ à _____
Jeudi	De _____ à _____	De _____ à _____
Vendredi	De _____ à _____	De _____ à _____

En cas de question, vous pouvez vous adresser à l'enseignant-e de votre enfant.

En vous remerciant de prendre bonne note, nous vous prions d'accepter, Madame, Monsieur, nos meilleures salutations.

Annexe 3 : Exemple de marches à suivre illustrées

Meunier tu dors

MEUNIER

DORS

MOULIN

FORT

Ton  tu  va trop vite

Ton  tu ,

Va trop .

Ton , ton moulin

Va trop vite

Ton , ton moulin

Va trop .

(x2)

www.blogueoport.com

La coccinelle



①  

②  +  = 

carte rouge

③  +  = 

carte noire

④  +  +  = 

colle

⑤  +  +  = 

colle

Annexe 4 : Exemple d'évaluation sous forme de notes

JOUR : Jeudi THÈME : Noël GRUPE CIF : ①									
Compétence travaillée :	Prénom élève	Prénom élève	Prénom élève	Prénom élève	Prénom élève	Prénom élève	Prénom élève	Prénom élève	Prénom élève
Vocabulaire de Noël	9/10	10/10	8/10	6/10	10/10	8/10	10/10	8/10	
Préparer correctement un mot / phrase	Encore difficile	Oui pour mots et phrases	Oui pour mots et phrases	Trois difficile, peu audible	Encore difficile	Oui pour mots et phrases (encore phrases)			
Réciter la poésie	Poésie (OK) Δ Prononciation	Poésie (Non) $\rightarrow$ très difficile!	Poésie (OK)	Poésie (Non) $\rightarrow$ 2ème X 7 (Non)	Poésie difficile	Poésie : timide mais (OK)			
Reconstituer une histoire par ordre chronologique	Se trompe encore dans l'ordre chrono	Inverse deux images mais (OK)	ABSENT!	Pas compris la tâche à effectuer	OK tout bien	OK			
Reconstituer l'histoire	Encore difficile dans la suite des événements	Oui mais l'écrit souvent	ABSENT!	Pas les images mais ne raconte pas	Oui mais attention conjugaison verbes	Oui avec détails chronologie OK mais peu audible			
S'exprimer spontanément	Phrases incomplètes	(OK) (OK) (OK)	(OK) (OK) (OK)	Pas encore	Phrases mono syllabes	Timide			
Remarques :	Peine à mémoriser, pas très compréhensible	Reine parfois a se concentrer sur son travail	Réflexion $\rightarrow$ mobilise ses savoirs... Cherche une chose à dire!	Peine à s'exprimer au bout d'un peu motivé. Phrases difficiles la stimulation ???	Peine à dire de manière générale. Sait utiliser une référence	Souvent suivie mais peu sûre d'elle-même. Sait mobiliser des savoirs et utiliser une référence			

Annexe 5 : Exemple de point de situation pour information au titulaire de la classe régulière

FORMULAIRE D'EVALUATION FORMATIVE	
Point de situation sur la progression de l'élève à remplir par l'enseignante de CIF à l'intention de l'enseignante titulaire	
Nom et prénom de l'élève : <u>XXX</u>	
Date : 12 janvier 20XX	
OBJECTIFS	EVALUATION
Enrichir ses moyens d'expression sur le plan lexical : nommer des objets et des images	Vocabulaire de Noël : 9 mots nouveaux justes /10
Mémoriser un texte poétique court	XXX peut réciter une poésie seule. Elle doit encore faire attention à la prononciation de certains mots.
Ecouter et comprendre un récit portant sur des événements imaginaires lus par l'adulte	XXX semble bien comprendre l'histoire. Elle peut établir des liens entre l'histoire et des événements vécus en dehors de l'école
Reformuler à l'aide de ses propres mots un récit entendu en respectant l'ordre chronologique de l'histoire	XXX peine encore avec l'ordre chronologique de l'histoire et avec la construction de certaines phrases (adjectif pas à la bonne place)
Formuler une pensée à partir d'une situation vécue	XXX peut formuler une question simple pour demander une information au sujet de l'histoire et donner son avis de manière succincte.
...	...
PROGRESSION DES APPRENTISSAGES : ☐ Bonne ☒ Normale ☐ Difficile	
DIFFICULTES ET BESOINS CONSTATES : (Difficultés cognitives, attitude & comportement, compétences transversales, métier de l'élève, logopédie, ...) XXX participe volontiers aux activités proposées et prend la parole spontanément. Elle peine parfois encore avec la prononciation de certains mots (/sa/ au lieu de /chat/) malgré le travail effectué. A besoin de travailler plus particulièrement sur la différence entre le sons /ch/ ; /s/. Eventualité d'un bilan logopédique à discuter ?	
INFORMATIONS PARTICULIERE A TRANSMETTRE AUX PARENTS : ☐ Oui ☒ Non	
Signature de l'enseignante ou de l'enseignant de CIF : <u>XXX</u>	

Annexe 6 : Exemple de rapport pédagogique

Observer et s'approprier le fonctionnement de la langue	
Segmenter des mots en syllabes ou en phonèmes à l'oral	
Reconnaissance de quelques lettres	
Classer des mots selon l'ordre alphabétique	
Repérer le verbe et le sujet dans une phrase simple	
Orthographier correctement des mots de grande fréquence utilisés en classe	
Rechercher des mots dans des documents de référence	
Conjuguer les verbes être, avoir et aller au présent	
Conjuguer les verbes en « er » (type chanter)	
Domaines thématiques / champs lexicaux / genre de texte travaillés	
Remarques (comportement, attitude en classe, concentration, autonomie, organisation du travail...)	
Mesures futures à prévoir :	
L'élève doit continuer le CIF	
☐ Oui	☐ Non
L'élève a besoin de mesures complémentaires	
☐ Oui	☐ Non
☐ Logopédie	☐ Psychomotricité
☐ Psychologie	☐ Appui
☐ Autre (préciser)	
Signature de l'enseignant-e de CIF : _____	
Signature de l'enseignant-e titulaire : _____	

Rapport pédagogique Elèves allophones 1P - 4P	
Etablissement primaire : _____	
Coordonnées : _____	
NPA/Commune : _____	
Tél : _____	
Mail : _____	
Document à remplir par l'enseignant-e de CIF à la fin du premier semestre et en fin d'année scolaire (ou en cas de départ du CIF) et à remettre à l'enseignante titulaire	
Date : _____	
Nom et prénom de l'élève :	
Classe :	
Début du cours CIF :	Fin du cours CIF :
Nombre de périodes par semaine :	
☐ Premier semestre	☐ Deuxième semestre
☐ Fin de CIF	
Produire des textes oraux d'usage familial et scolaire	
Produire des mots	
Produire des phrases simples	
Produire des phrases complexes	
Répéter une information ou une consigne simple et courte	
Réciter un poème, une comptine ou chanter une chanson	
Saluer, se présenter, remercier	
Décrire un objet, une personne, une situation, un lieu, une activité	
Accepter ou refuser quelque chose	
Exprimer son opinion, son point de vue	
Poser une question	
Participer à un échange	
Comprendre des textes oraux d'usage familial et scolaire	
Comprendre une consigne	
Comprendre une question	
Comprendre des explications	
Comprendre des échanges simples	
Comprendre un récit adapté à son âge et en identifier les principales composantes (personnages, lieux et ordre chronologique)	
Entrée dans l'écrit	
Mémoriser le tracé des chiffres, des lettres minuscules et majuscules et leurs liaisons	
Ecrire un mot de grande fréquence (prénom) dans un espace domié	
Copier un mot, une phrase ou un texte court	
Identifier quelques mots usuels écrits (prénoms, jours de la semaine...)	
Lire des mots simples	
Lire des phrases simples	
Lire un texte court	

Le guide du Cours intensif de français (CIF) pour les élèves allophones du cycle 1 a été conçu dans le but de proposer un socle commun de « bonnes pratiques ». Destiné aux enseignants de CIF et du régulier, aux directions et à tous les intervenants qui participent à l'accueil des élèves allophones, ces professionnels trouveront dans ce document un large éventail de réponses aux légitimes interrogations générales sur l'allophonie au cycle 1.

Pensé de manière à présenter les différents aspects qui concernent l'accueil des élèves allophones, ce guide se compose de chapitres indépendants les uns des autres. Dans les chapitres 1 à 3, les bases légales et théoriques sont développées (aspects légaux liés à l'allophonie dans l'école obligatoire, profils des élèves concernés et leurs besoins, développement du langage chez l'enfant allophone, bilinguisme). Les aspects pratiques et pédagogiques de l'accueil des élèves allophones sont abordés dans les chapitres 4 à 7.

Ce document propose aux enseignants un matériel varié et adapté aux besoins des élèves telles que des fiches pour une évaluation de la progression des élèves et des propositions de jeux pédagogiques pour travailler les divers axes thématiques de l'apprentissage du français langue de scolarisation. Afin de répondre aux besoins des enseignants, le guide contient une partie traitant des questions de formations (continues ou postgrade), les modalités organisationnelles du CIF dans les établissements scolaires et les prescriptions légales de la DGEO (mise en place des programmes personnalisés, évaluations formatives ou sommatives des élèves).

Enfin ce guide a vocation à servir de référence pour toutes les questions liées au CIF dans le cycle 1. Il permet d'asseoir les différentes pratiques des acteurs de l'école auprès des élèves allophones et d'accorder un véritable statut au cours de CIF.

Pour toute question ou information complémentaire,
l'Unité migration accueil est à disposition.

Direction pédagogique (DP)
Office du soutien pédagogique et
de l'enseignement spécialisé (OSPES)

UNITE MIGRATION ACCUEIL (UMA)

Rue de la Barre 8, 1014 Lausanne
www.vd.ch/uma | 021 316 55 80 | dgeo-dp.uma@vd.ch