

ECLAIRAGE SUR LE SPECTRE DES DIFFICULTÉS D'ÉLÈVES PRIMO-ARRIVANT·E·S BÉNÉFICIAANT DE MESURES LIÉES AUX TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE ET DU LANGAGE. COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE Y RÉPONDRE ?

As teachers in reception classes in Lausanne, our contribution seeks to unveil the support measures the school department provides to some allophonic migrant teenagers whose needs exceed the academic learning of additional language. These pupils may access offers of the school department of psychology in order to assess their needs and attempt to ease their transition between their home and host countries, Switzerland here. For many of them, it is the migratory context that intensifies personal disorders and learning needs. We will describe and illustrate these cases and we will suggest possible classroom responses. We recommend flexible measures to counter the tension between the necessary time to adapt and the urgent time of schooling.

● Noémie Mathivat & Stéphanie de Meyer | Lausanne, CH

A Lausanne, un nombre important d'élèves primo-arrivant·e·s allophones (EPAA) est concerné par des prestations du service de psychologie scolaire. Il s'agit d'enfants migrant·e·s récemment arrivé·e·s en Suisse qui parlent une ou des langue(s) première(s) différentes de la langue locale, ici le français. Ces élèves en difficulté font l'objet de bilans et de prises en charge spécifiques par des psychologues, logopédistes, psychomotricien·ne·s et enseignant·e·s spécialisé·e·s (PPLS). Ce témoignage de pratique réflexive se situe dans le contexte de classes d'accueil secondaires de niveau intermédiaire à Lausanne ; nous partageons notre expérience d'enseignement du français langue seconde (FLS) et de scolarisation (FLSco).

Contexte

En arrivant à Lausanne les enfants migrant·e·s sont reçu·e·s au Centre de Ressources pour Elèves Allophones de Lausanne (CREAL). Avec leur famille ils·elles évoquent leur parcours de vie et d'école lors d'un entretien d'accueil d'environ deux heures, généralement avec inter-

prête. Ils·elles effectuent une évaluation de positionnement en langue maternelle, mathématiques et français, de manières orale et écrite¹. Suite à ce processus, et en fonction de leur âge, chaque élève est placé·e dans une classe de niveau grand débutant (absence de scolarisation antérieure, alphabétisation) ou débutant (niveau A0 ou A1.1 en français). L'année scolaire suivante ils·elles poursuivent en classe régulière, en classe d'accueil intermédiaire ou avancée suivant leur niveau. Pour les jeunes arrivant en âge de scolarité obligatoire l'objectif est d'intégrer une classe régulière puis de rejoindre une filière de formation.

Maitresses de classes d'accueil de niveau intermédiaire dans deux écoles différentes, nous travaillons avec ces adolescent·e·s entre douze et seize ans, auquel·le·s la structure offre le temps d'apprendre. Ce sont des élèves pour lequel·le·s la transition entre les deux mondes du pays d'origine et du pays d'accueil nécessite plus d'une année. En effet, dans cette période d'acculturation globale et d'adaptation au système sco-

¹ Les outils permettant d'évaluer les élèves proviennent du site français Réseau Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine/evaluation-en-langue-dorigine.html>

laire local, l'apprentissage de la langue hôte est crucial, urgent (Haim, 2019) mais complexe et parfois empêché ou freiné (Papazian-Zohrabian et al., 2018). Elle nécessite un temps et un espace exploratoires (Zittoun, 2012, Makarova & Birman, 2016), une souplesse humaine et institutionnelle respectant les besoins des élèves. Ceci est particulièrement le rôle et l'objectif des structures d'accueil.

Public concerné

De notre point de vue, dans les situations d'enfants suivi-e-s en milieu PPLS, certain-e-s sont à proprement parler des jeunes à besoins particuliers tandis que d'autres sont des enfants ordinaires en contexte particulier. D'après l'observation empirique de situations d'élèves, nous avons relevé inductivement quatre typologies que nous nous proposons de décrire brièvement ci-dessous. Chacune est ensuite illustrée par une description sommaire, sous l'angle de la prise en charge et de l'évolution d'un-e jeune.

Des troubles préexistants amplifiés par la migration

Une première catégorie de situations concerne des besoins particuliers diagnostiqués ou non dans la scolarité antérieure. Nous faisons l'hypothèse que des troubles latents touchant à la personnalité ou au fonctionnement cognitif sont amplifiés par la perte de repères induite par la situation de migration. Le bouleversement des routines peut avoir un effet grossissant ou faire ressortir une difficulté sous-jacente. En situation d'immigration l'allophonie masque durant un premier temps les troubles développementaux ; l'apprentissage de la langue croise et se confond parfois avec les besoins spécifiques.

Lorsque Diego² est arrivé en Suisse, il avait déjà été suivi par une logopède et une enseignante spécialisée en Espagne. Sa dyslexie et sa mauvaise estime de lui représentent des obstacles importants à l'apprentissage du français, surtout à l'écrit. Après trois années en classe d'accueil dont deux passées en niveau intermédiaire, Diego est cette année intégré en classe de 10^{ème}. Il continue à être suivi par une logopède et bénéficie d'un programme personnalisé sans enseignement de l'allemand.

Des spécificités culturelles

Certaines situations relèvent d'écarts de cultures et de représentations scolaires importants selon les attentes locales, dis-crépances et déconnexions décrites par Makarova et Birman (2016). L'école en Suisse est plutôt scriptocentrée (Le Ferrec dans Chiss, 2008), or plusieurs élèves de classe d'accueil ont une langue première exclusivement orale, d'autres n'ont de l'écrit qu'une habitude de copie. Les usages oraux et écrits des langues ainsi que leurs cultures d'apprentissage ont été soulignés par Leconte et Mortamet (2005). D'autres encore, issu-e-s d'un système scolaire anglo-saxon, formé-e-s à l'exercice du débat, davantage habitué-e-s à faire appel à leur esprit critique et à leur créativité, peinent à comprendre ce que leur demande notre école. En outre, des enfants de parents non-lecteurs peuvent faire face à un conflit de loyauté lors du passage à l'alphabétisation. De même les cadres de références historiques, géographiques varient, les références symboliques comme les contes ou les personnages légendaires également. Cet ethnocentrisme des contenus et la normativité des manières de faire l'école se révèlent dans la distance scolaire que doivent parcourir les élèves primo-arrivant-e-s.

Demba est un jeune homme de langue première peule, sa maîtrise du français oral a masqué durant un premier temps l'absence de structuration à l'écrit. Oralement les consonnes sifflantes [s], [z] et chuintantes [ʃ], [ʒ] se confondaient. Le suivi logopédique a permis de travailler cet aspect lié directement à la langue d'origine. C'est en particulier l'impact du passage à l'écrit qui rendait nécessaire l'explicitation des manières de prononcer. Demba a intégré une classe régulière après deux années d'accueil dont huit mois de suivi. Il souhaite devenir infirmier.

Des situations familiales complexes

De nombreux enfants rejoignent en Suisse un parent dans le cadre d'un regroupement familial. Il n'est pas rare que dans des familles monoparentales ou séparées la mère parte préparer une situation sociale et économique permettant ensuite à son ou ses enfants de la rejoindre. La reconstruction, à l'âge adolescent, d'un lien qui a parfois été coupé plusieurs années est largement mésestimé (Pereira, 2019). Le bouleversement pour le ou la jeune qui



Stéphanie de Meyer est enseignante en classe d'accueil au cycle trois et cours intensif de français au cycle deux. Elle a également enseigné plusieurs années en classes d'accueil de la scolarité post-obligatoire.



Noémie Mathivat est enseignante en classe d'accueil au cycle trois et cours intensif de français au cycle deux. Collaboratrice scientifique à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, elle s'intéresse aux trajectoires scolaires des élèves migrant-e-s.

² Tous les prénoms sont fictifs.

quitte ses proches, ses repères sensoriels, son enveloppe psychique (von Oberbeck Ottino & Ottino, 2001) pour un continent différent et un nouveau foyer est énorme. Peuvent s'ajouter des rapports de pouvoir dans une famille recomposée, des conflits et des incertitudes quant au statut qui amplifient la vulnérabilité de l'élève adolescent-e.

Leila, accompagnée de son père et son frère aîné, vient de Syrie. Ils ont rejoint la mère de famille arrivée en Suisse deux ans auparavant. La perte de repères, les tensions familiales préexistantes à la migration, les retrouvailles fantasmées ont eu raison de la cellule familiale qui a été mise à mal. Les parents se sont séparés dès les premiers mois. Leila est passée par des moments de colère et de rupture qui l'ont empêchée de bénéficier d'une scolarité suivie. Elle a eu besoin de temps pour se poser et comprendre ce qui arrivait, pour retisser un lien avec sa mère, et donner du sens à sa venue en Suisse. Après quatre ans, Leila est aujourd'hui en 11^{ème} année et elle prépare son certificat de fin de scolarité. Elle aimerait faire des études de médecine.

grand nombre de désillusions. La réalité est souvent moins rose que les attentes, l'isolement social est extrême, le parcours difficile. Pour certain-e-s jeunes les projets s'effondrent, la distance avec les résultats les décourage. Leur souffrance se manifeste par des maux de tête, une grande fatigue, des cauchemars, un état dépressif ; en classe nous observons des difficultés cognitives (Goguikian Ratcliff & Kameiri, 2020), des troubles de la mémoire, une attitude de retrait ou au contraire d'agitation. Autant de signaux qui nous alertent. Le soutien et la disponibilité de spécialistes formé-e-s aux questions migratoires et transculturelles sont alors indispensables.

Alissa, jeune mineure non accompagnée irakienne vivant en foyer ressentait des douleurs éparses fréquentes, dormait peu et mal plus d'un an après son arrivée. Elle travaillait mais ne retenait rien et n'arrivait parfois plus à penser. Face à son mal-être et ses black-out, un bref espace de parole et de soutien psychologique lui a permis de pouvoir témoigner dans un espace neutre, d'être entendue dans sa réalité subjective et de reprendre son processus évolutif, de dépasser ses traumatismes. Dès lors son travail acharné a porté ses fruits ; elle a pu rejoindre une classe régulière, passer son certificat puis débiter un apprentissage dans les soins.

Nous relevons ainsi qu'à la différence des situations logopédiques plus ordinaires, les difficultés en langue seconde relevées chez les EPAA ne correspondent que rarement à un retard de langage (Rosenbaum, 2019). D'autre part, la compréhension des troubles doit être élargie ici à des aspects psychologiques, une souffrance se manifestant sous différentes formes. Les bilans, régulièrement effectués avec un-e interprète communautaire, servent alors d'instruments de mesure qualitative permettant d'évaluer le potentiel de l'enfant. D'après Ratcliff et Kameiri (2020) « il s'agit d'expliquer les difficultés de l'enfant, et de mettre en évidence, le cas échéant, le potentiel intellectuel et d'apprentissage de l'enfant en vue de l'orientation scolaire ultérieure ».

Une particularité des situations PPLS concernant ces EPAA est ainsi, d'après nous, que les difficultés ressenties lors de

La période d'acculturation globale et d'adaptation au système scolaire local nécessite un temps et un espace exploratoires, une souplesse humaine et institutionnelle respectant les besoins des élèves.

Un stress post-traumatique lié à la migration ou aux causes de l'exil

Un nombre important d'enfants a vécu des situations traumatiques avant d'émigrer ou durant le parcours migratoire (Métraux, 2017). La scolarisation a parfois été longtemps interrompue ou effectuée par bribes dans des camps de réfugié-e-s dans des pays et des langues différentes ; certaines populations ont pu être victimes de discriminations et de racisme durant leur transit comme les Kurdes en Turquie ou les Afghan-ne-s en Iran. L'arrivée ici représente certes une chance et un espoir de réussite sociale et professionnelle, mais elle est accompagnée d'une redoutable pression et d'un

leur arrivée ici ne sont pas uniquement liées à leur personne mais surtout à leur nouveau contexte de vie. Sous cet angle leurs réactions affectives et cognitives s'avèrent des réactions normales et des difficultés transitoires face à des expériences anormales de violences, de ruptures, de deuil (Rosenbaum, 2012). L'équilibre est fragile, le temps et les conditions psychiques de l'adaptation de l'enfant ne correspondent pas nécessairement avec le temps et le cadre des apprentissages scolaires. Notons par exemple que l'apprentissage de l'écrit qui se construit sur plusieurs années d'école primaire se rattrape de manière accélérée pour certain·e·s EPAA. Nous nous trouvons donc dans une double tension : d'une part leur accorder un espace et un temps d'atterrissage indispensables et de l'autre répondre aux exigences du cursus scolaire.

Implications pédagogiques pour les apprentissages

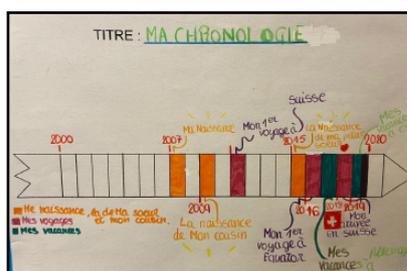
Le travail en classe d'accueil intermédiaire offre une richesse et une complexité certaines en matière d'enseignement de par l'hétérogénéité des situations et des besoins d'élèves non seulement polyglottes mais porteurs d'un trésor (Cuq dans Mendonça Dias et al., 2020). Ces jeunes sont apprécié·e·s pour leur attitude ouverte, leur curiosité et leur motivation, leur maturité, un vécu déjà très riche pour leur âge. Bauer, Borri-Anadon et Laffranchini Ngoenha (2019) évoquent des « enfants à ressources particulières dans une école à besoins particuliers ». Selon nous, c'est de temps, de souplesse et de créativité dont les établissements scolaires et leurs acteurs et actrices ont besoin. Voici brièvement cinq niveaux sur lesquels nos pratiques de classe ont évolué pour accompagner ces élèves primo-arrivant·e·s.

Ancrage : se situer et se raconter

La migration bouleverse les repères. Le temps en classe se prête à un travail explicite sur ce que ces jeunes sont en train de vivre ; ainsi l'apprentissage du français peut être lié à des tâches sur l'axe chronologique, les plans et cartes, les descriptions et comparaisons entre là-bas et ici, avant et maintenant. Un travail créatif riche s'élabore autour du sens en partageant les compétences et connaissances présentes de manière narrative ou informative. Les moments mobilisant le répertoire plurilingue (Guédât-Bittighof-

fer, 2014), de comparaison des langues (Auger, 2005) ou de partage des savoirs sont également des occasions précieuses permettant de créer du lien dans la trajectoire scolaire et personnelle.

Dans les situations d'enfants suivi·e·s en milieu PPLS, certain·e·s sont à proprement parler des jeunes à besoins particuliers tandis que d'autres sont des enfants ordinaires en contexte particulier.



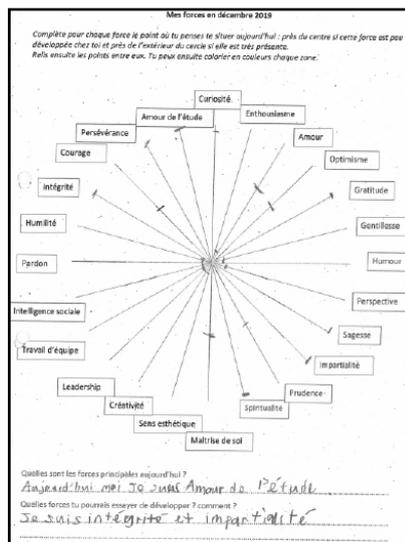
Ma ligne de vie

Légende : « Comment se situer dans le temps » est le 1^{er} chapitre du cours d'histoire. Il permet d'acquérir le vocabulaire propre à ce thème (ère, millénaire, siècle, chiffres romains...) et de se familiariser avec les outils utilisés par les historiens pour organiser chronologiquement les événements du passé (calendrier, ligne du temps). Après avoir observé et expliqué les différents axes chronologiques du livre d'histoire, je propose aux élèves de construire leur propre ligne du temps selon deux consignes : 1) situer au moins huit événements importants de leur vie et 2) colorier la frise en couleur pour représenter différentes périodes de leur vie en fonction du lieu géographique où ils-elles se trouvaient à ce moment-là. Chacun·e reçoit un axe vierge, on convie ensemble de l'échelle (1cm=1année), l'élève réfléchit individuellement aux événements importants de sa vie, puis après un moment de partage, j'inscris au tableau les moments communs à tous (naissance, arrivée en Suisse) et ceux particuliers à chacun·e (victoire au championnat de foot, jambe cassée...). Ce moment d'échange est précieux, il permet de se raconter et prendre conscience des points communs avec les autres membres du groupe. Avec l'accord des élèves, les lignes du temps sont affichées en classe autour de la frise chronologique des grandes périodes historiques.

Cet ethnocentrisme des contenus et la normativité des manières de faire l'école se révèlent dans la distance scolaire que doivent parcourir les élèves primo-arrivant·e·s.

Ma roue des émotions et des forces, et L'araignée de mes forces

Légende : L'envie de faire plus de place aux émotions en classe et la participation à une journée de formation en enseignement spécialisé³ m'ont permis de mettre en place un travail autour des émotions et des forces des élèves tout au long de l'année scolaire. Une routine s'est installée consistant à travailler d'abord le vocabulaire des émotions puis à le mobiliser chaque mardi après-midi lors d'un cercle de parole. En présence d'une collègue intervenant trois périodes en classe dans le cadre de renfort pédagogique chacune répondait à la question : « Comment je me sens maintenant ? », d'abord avec un thermomètre des émotions, puis en créant sa propre roue des émotions⁴. Les élèves et enseignantes pouvaient s'en tenir à une réponse brève ou bien entrer dans des échanges et partager autour de leur état. Dans un second temps l'objectif a été de prendre conscience de nos propres forces (Bressoud, 2019) afin de les mobiliser ou de tenter de les développer. Par un travail régulier autour du vocabulaire et en s'arrêtant sur des exemples quotidiens en classe, cette routine a progressivement permis de réfléchir et de dialoguer sur des situations concrètes de conflits ou de réussites. Plusieurs élèves ont progressé dans leur gestion et expression de tensions, de frustrations, ainsi que dans la reconnaissance de leurs compétences et leurs forces personnelles.



Bien-être

Les ruptures entraînées par le déracinement peuvent également être cause de souffrance et de mise à l'écart des affects, la difficulté à communiquer et à s'exprimer amplifiant le mal-être et les tensions. Il nous semble indispensable de prendre le temps de tisser un lien de confiance entre apprenant·e·s et avec l'enseignant·e, une dynamique collective positive et un environnement sécurisant. A travers l'accueil des émotions, une attention au langage non verbal, des moments de dialogue en tête à tête ou en groupe (cercle magique, conseil de classe), des tâches responsabilisantes, les élèves développent respect, tolérance et solidarité.

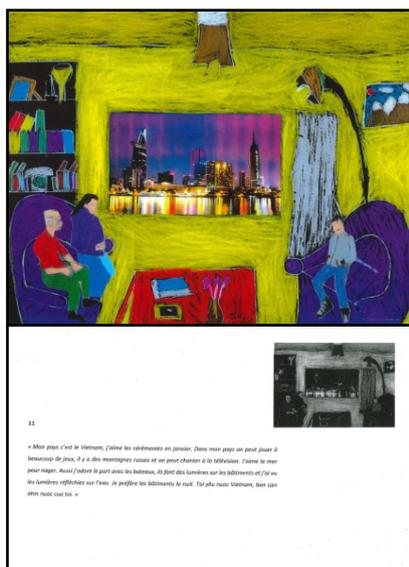
Langue et communication

En situation d'apprentissage linguistique en immersion, la langue d'apprentissage est son propre vecteur : les consignes, les règles de grammaire, les explications sont en français. Comme il n'y a pas de langue commune dans la classe mais souvent autant de langues premières que d'élèves il est quasi-impossible de recourir à la traduction. De plus il peut arriver que certain·e·s élèves n'aient plus ou pas de langue de référence du fait de migrations multiples ou du phénomène d'attrition⁵ (Bensekhar et al., 2015). Dans un tel contexte, l'enseignement de la langue seconde ne s'appuie pas directement sur la langue première, chaque interlocuteur et interlocutrice doit faire preuve de créativité et de persévérance pour faire passer son message.

Les élèves de niveau intermédiaire ont généralement un niveau A1-A2 en début et A2-B1 en fin d'année scolaire (Mendon-

- 3 Formation dans le cadre de la 9^{ème} journée des Enseignants Spécialisés Vaud (ESV) : 'Face à la diversité, comment répondre à tous les besoins?'
- 4 Cette roue des émotions est inspirée du modèle suivant <https://lautrementdit.net/fiche-technique> découvert grâce au médiateur de l'école, par ailleurs enseignant de travaux manuels dans la classe.
- 5 Bensekhar et al. définissent l'attrition de la langue maternelle comme sa fragilisation, son étiolement si elle n'est pas suffisamment investie ou renforcée (2015).

ça Dias dans Mendonça Dias et al., 2020). Ce rythme d'acquisition peut sembler lent en comparaison avec une progression dans des cours de Français Langue Etrangère (FLE) par exemple, mais c'est le temps nécessaire pour acquérir des bases suffisamment solides dans des apprentissages complexes en FLSCO, et ce pour permettre une intégration en classe régulière.



Aménagements et routines

Afin de progresser dans cette nouvelle langue vectrice de tous les apprentissages scolaires et de réduire les malentendus, nous avons mis en place certains gestes routiniers : ritualiser l'emploi du temps, annoncer le plan du cours au tableau, utiliser des supports visuels (consignes courtes, aide-mémoire, images), expliciter, faire reformuler et moduler les débuts d'activités, fractionner les tâches longues, décomposer les tâches complexes...

D'autre part les apprentissages nouveaux sont étayés par paliers et modélisés systématiquement, les techniques de mémorisation, d'auto-correction, d'organisation sont travaillées et répétées en classe. Bien sûr l'accent est également mis sur la régulation, la différenciation, le respect du rythme d'apprentissage et la souplesse quant aux objectifs et aux évaluations.

Projets

Ces différents aspects se voient rassemblés et développés dans le cadre de projets qui favorisent un sentiment d'appartenance au groupe : camp de ski, participation à la semaine d'actions contre le racisme, kamishibai plurilingue, course

des 4km de Lausanne, rédaction d'articles pour le journal annuel des classes d'accueil Planète Lausanne.

Kamishibai plurilingue intitulé 'Pays de vue'

Légende : Suite à l'invitation de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (HEPL) de participer au concours plurilingue annuel Kamilala⁶, la classe a créé son kamishibai intitulé 'Pays de vue'⁷. Le projet avait pour objectif d'imaginer collectivement un récit à partir du thème : De ma fenêtre par le monde. Le travail en classe a consisté en l'invention d'une histoire, l'écriture de textes individuels et collectifs, l'apport d'images personnelles et le graphisme, il s'est étendu sur une dizaine de semaines. Chacun-e s'est ainsi exprimé-e et représenté-e dans et par la narration, de manière quasi autobiographique et a pu partager un peu de son expérience transnationale.

Dans le but à la fois de travailler sur des tâches authentiques et de créer du lien, nous avons également mis en place un jumelage entre nos deux classes. Les élèves se sont écrit des courriers, ont partagé des productions écrites, et au vu de leur enthousiasme nous avons organisé une visite commune de musée puis une sortie en forêt. Ils-elles se sont également invité-e-s à tour de rôle dans leur école pour découvrir des jeux de société ou cuisiner et manger des crêpes. Ces apprentissages permettent le partage, l'expérience commune d'émotions, un cadre de travail collectif et responsabilisant. La langue étrangère devient langue seconde tandis que les élèves trouvent leur place dans leur nouvel environnement.

Nous nous trouvons donc dans une double tension : d'une part leur accorder un espace et un temps d'atterrissage indispensables et de l'autre répondre aux exigences du cursus scolaire.

Discussion

Plusieurs pistes pédagogiques énumérées mêlent enseignement spécialisé et enseignement ordinaire. En effet dans les classes d'accueil de niveau intermédiaire, les besoins d'une majorité

⁶ Site du concours : <https://kamilala.org/>

⁷ Kamishibai visible dans son intégralité : <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/kamishibai-c3-kam30.pdf>

AVESAC

Association Vaudoise des Enseignants en Structure d'Accueil

CALP

compétence cognitive académique

CREAL

Centre de Ressources pour Elèves Allophones de Lausanne

EPAA

Elèves Primo-Arrivant-e-s Allophones

ESV

Enseignants Spécialisés Vaud

FLE

Français Langue Etrangère

FLS

Français Langue Seconde

FLSco

Français Langue de Scolarisation

HEPL

Haute Ecole Pédagogique de Lausanne

PPLS

Psychologues, Psychomotricien-ne-s, Logopédistes et enseignant-e-s Spécialisé-e-s

UTEA

Unité Transculturelle de l'Enfant et de l'Adolescent

d'élèves croisent allophonie et besoins spécifiques tels que décrits ci-dessus. Nous constatons que le riche bagage migratoire, parfois traumatique, des élèves impacte momentanément le quotidien scolaire et dépasse les problématiques strictes d'apprentissages linguistiques. En tant qu'enseignantes maitresses de classe, plusieurs difficultés ont émergé de ce contexte malgré une formation et de l'expérience en enseignement du FLE et FLS. Chaque année des situations nous questionnent sur la définition de notre rôle, de notre champ d'action et aussi sur les limites de nos responsabilités et de nos compétences. Nous nous sommes souvent senties démunies face à la charge émotionnelle ou traumatique de situations d'une part, face à ce que l'on a pu percevoir comme une absence de progression ou des blocages dans les apprentissages d'autre part. Il nous est parfois difficile de faire la part des choses entre besoins particuliers nécessitant une prise en charge et simple besoin d'atterrissage et de stabilité. Quel temps laisser à l'enfant et à sa famille ? Quand demander l'aide d'un-e autre spécialiste ? Enfin, au niveau de la classe, quotidiennement, nous devons nous décentrer, déconstruire les évidences et mettre le doigt sur des implicites pour dépasser des malentendus et trouver un langage commun. L'absence de programme et d'évaluations normées en classe d'accueil nous offre une grande souplesse et créativité. Cependant il nous arrive aussi de manquer de cadre, de pistes, d'idées, voire de nous sentir impuissantes par rapport à certaines situations particulières.

L'existence de permanences PPLS lors desquelles nous pouvons exposer nos inquiétudes et interrogations ainsi que la présence ponctuelle, en classe, d'enseignant-e-s spécialisé-e-s sont des ressources précieuses. Nous aimerions également avoir un accès facilité à des supervisions lors de situations critiques mais aussi des temps de travail réguliers en équipe FLS afin de partager nos expériences et idées. Comme il n'existe quasiment aucune ressource pédagogique en FLSco et que nous sommes réparti-e-s dans différentes écoles, chaque enseignant-e crée systématiquement son matériel, différencié sur plusieurs niveaux. Nous apprécierions de pouvoir mutualiser nos outils et documents pédagogiques grâce à une plateforme cantonale par exemple.

Pour notre part, nous échangeons autour de situations d'élèves ou de classe lors de moments informels qui nous permettent d'être comprises mutuellement et d'évoquer. Nous partageons des séquences d'enseignement, des projets, des lectures. Nous apprenons aussi de collaborations avec des spécialistes extérieur-e-s à l'école (psychiatre, ergothérapeute, infirmière) qui interviennent auprès d'élèves et nous permettent de développer des outils et des gestes. De plus, chaque année nous participons à des conférences et journées de formation continues⁸ partagées par le CREAL, trouvées sur des réseaux liés à la migration et à l'enseignement spécialisé ou que nous initions. Elles nous apportent des clés de lecture sur des aspects psychologiques et transculturels. D'un point de vue plus technique et pédagogique, en vue de la poursuite d'une scolarisation dans les meilleures conditions possibles pour nos élèves, il nous semblerait pertinent de pouvoir bénéficier régulièrement de modules de formations pluridisciplinaires, en enseignement spécialisé, psychologie de l'adolescent et transculturalité, permettant ainsi d'enrichir nos compétences d'enseignantes de langue grâce à des connaissances et outils inclusifs.

Ces propositions visent une réponse holistique et inclusive à la diversité dans l'école. Au niveau de l'institution nous insistons sur le besoin de stabilité des jeunes en leur offrant un cadre scolaire durablement stable (Goguikian Ratcliff & Kameri, 2020). Aujourd'hui certain-e-s vivent quatre ou cinq changements d'écoles entre leur arrivée à Lausanne et leur passage en formation post-obligatoire, soit sur six à sept années de scolarisation ici. La possibilité que les établissements scolaires offrent la palette complète des quatre niveaux de classes d'accueil permettrait d'éviter ces déracinements successifs. Nous plaçons, en ce sens, pour plus de souplesse dans les changements de niveaux et les intégrations en classe ordinaire, ainsi qu'un suivi et des aménagements individuels après la sortie des classes d'accueil.

⁸ Formations données par la HEPL, l'association Appartenances, l'Unité Transculturelle de l'Enfant et de l'Adolescent (UTEA), l'Association Vaudoise des Enseignants en Structure d'Accueil (AVESAC), etc...

Conclusion

Aujourd'hui la scolarisation en structure d'accueil tend à s'allonger afin d'optimiser les conditions d'apprentissage des EPAA, malgré les inconvénients que présentent ces classes fermées. En référence aux recommandations de la Conférence Suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (1991) nous souhaitons que l'école permette à ces adolescents en situation particulière de participer, de s'intégrer (Chnane-Davin, 2007) et de réaliser leur potentiel. Nous l'avons indiqué, seule une petite partie des élèves aujourd'hui concerné-e-s par les mesures PPLS poursuivront en structure d'enseignement spécialisé. Cependant, les dispositifs d'explicitation, de différenciation, d'adaptation des objectifs seront nécessaires encore quelques années. Selon Cummins (2008), il faut cinq à sept années pour acquérir une compétence cognitive académique (CALP) dans une langue seconde, ces jeunes auront donc encore besoin de temps et d'attention après leur sortie des classes d'accueil. En ce sens également nous nous interrogeons sur les conditions d'apprentissage de l'anglais et de l'allemand, branches enseignées dans une langue en cours d'acquisition. Il serait souhaitable que les élèves le désirant puissent être dispensé-e-s d'une de ces langues sans conséquence pour leur certification, voire qu'elle soit remplacée ou du moins compensée par l'évaluation de leur(s) langue(s) première(s).

Qui d'entre nous, à Moscou, serait capable d'apprendre la langue serbe et de perfectionner son anglais à partir de la langue véhiculaire en cours d'apprentissage : le russe?

Nous remercions chaleureusement Béatrice Kraft et Alexandra Moser Nura, logopédiste et psychologue au service de psychologie scolaire de Lausanne pour leurs échanges précieux et contribution amicale dans le cadre de cet article.

Références

- Auger, N.** (2005). Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'élèves nouvellement arrivés (ENA). DVD, guide pédagogique. Montpellier : CRDP de l'Académie de Montpellier (collection RFVM).
- Bauer, S., Borri-Anadon, C., & Laffranchini Ngoenha, M.** (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38.
- Bensekhar, M. B., Simon, A., Rezzoug, D., & Moro, M. R.** (2015). Les pathologies du langage dans la pluralité linguistique. *La psychiatrie de l'enfant*, 58(1), 277-298.
- Bressoud, N.** (2019, octobre). *Créer un climat de classe au service du bien-être et des apprentissages avec les forces personnelles*. Communication présentée à la Neuvième journée des Enseignants Spécialisés Vaudois, Crêt-Bérard.
- Chiss, J. L.** (2008). *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier.
- Chnane-Davin, F.** (2007). Une démarche interculturelle en FLS et en FLM. Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité. In S. Lucchini & A. Maravelaki (Eds). *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité* (27-48). Louvain-la-Neuve : sEME Editions.
- Conférence Suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique** (1991). Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère.
- Cummins, J.** (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83.
- Goguikian Ratcliff, B. & Kameri, L.** (2020). Évaluation multidimensionnelle bi-phasique et reconnaissance des besoins spécifiques des enfants migrants. *L'Autre*, 3(3), 274-284. <https://doi.org/10.3917/lautr.063.0274>
- Guédât-Bittighoffer, D.** (2014). Récits d'expérience d'élèves allophones en classe ordinaire au collège : entre intériorisation douloureuse de la norme scolaire et rejet de son identité. In Bigot, V., Bretegnier, A. & Vasseur, M. (Eds). *Vers le plurilinguisme. Vingt ans après ?* (159-165). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Haim, O.** (2019). 'It is hard at school, but I do my best to cope': the educational experience of multilingual immigrant youth in high school. *Intercultural Education*, 30(5), 510-530.
- Leconte, F., & Mortamet, C.** (2005). Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil. *Glottopol*, (6), 22-58.
- Makarova, E., & Birman, D.** (2016). Minority students' psychological adjustment in the school context: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 27(1), 1-21.
- Mendonça Dias, C. M., Azaoui, B., & Chnane-Davin, F.** (2019). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Editions Lambert Lucas.
- Métraux, J. C.** (2017). L'impact du vécu des réfugiés sur leur apprentissage de la langue d'accueil. *Babylonia*, 1, 19-23.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., & Turpin-Samson, A.** (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri-et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 101-116.
- Pereira, C.** (2019, octobre). *Le regroupement familial - du vécu aux propositions d'accompagnement des familles en souffrance*. Communication présentée au forum sur les regroupements familiaux, Genève.
- Rosenbaum, F.** (2012). *Les humiliations de l'exil : les pathologies de la honte chez les enfants migrants*. Paris : Editions Fabert.
- Rosenbaum, F.** (2019). *Les mots pour les maux de l'exil : chemins narratifs de reconnaissance*. Paris : Editions Fabert.
- Von Overbeck Ottino, S., & Ottino, J.** (2001). Avoir ou être : tribulations identitaires chez les adolescents migrants. *L'autre*, 2(1), 95-108.
- Zittoun, T.** (2012). Une psychologie des transitions : des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.A. Doudin & L. Fafortune (Eds.). *Les transitions à l'école* (pp. 261-279). Presses de l'Université du Québec.