

DEVELOPPER LA MAÎTRISE ET RENFORCER L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Sophie-Rachel CASTAGNAC
28/01/2002

SOMMAIRE

1. Présentation de l'école et de son environnement

- 1.1 le quartier
- 1.2 L'école
- 1.3 Organisation de l'école

2. Les origines des enfants

- 2.1 Spécificités de chacune des populations de l'école
 - 2.1.1 des enfants algériens
 - 2.1.2 des enfants tsiganes et/ou voyageurs
 - 2.1.3 des enfants mauritaniens
 - 2.1.4 des enfants turcs
- 2.2 Remarques plus générales
 - 2.2.1 la langue, les apprentissages

- 2.2.2 les parents
- 2.2.3 la psychologie

3. Ce qui se fait à l'école

- 3.1 Par rapport au bilinguisme
- 3.2 Par rapport à la langue de l'école
- 3.3 Par rapport aux apprentissages
- 3.4 Par rapport à la dimension interculturelle

4. Rapport à la langue des apprentissages

- 4.1 Tableau

Introduction

Extraire ce qui dans la tâche des enseignants de notre école se rapporte au thème de " l'enseignement d'une langue nationale comme langue seconde " est difficile et forcément réducteur.

La langue est le moteur de toute chose à l'école (des apprentissages, de la communication, de l'identité de chacun...) et enjeu d'intégration. Parler de la langue d'enseignement par rapport aux langues d'origines oblige à zoomer à l'intérieur d'une entité et à fragmenter un système unitaire où chaque élément est interdépendant de tous les autres.

Chaque enfant pose une problématique particulière :

- les enfants "primo - arrivants" (de quel pays d'origine, de quel milieu social, avec quel rapport à l'école en général et à l'école française en particulier ? ...)
- les enfants nés en France mais dont la famille ne parle que la langue du pays d'origine, ou dont la famille est bilingue...
- les enfants de la banlieue pour qui les pratiques langagières familiales sont également différentes de celles de l'école
- les enfants " tsiganes et/ou voyageurs " qui pour certains sont bilingues " manouche et parler - voyageur ", et d'autres qui ne parlent que le " parler - voyageur "...
- les enfants "primo élèves" qui n'ont jamais été scolarisé auparavant,
-

Pour la majorité de ces enfants la langue de l'école n'est pas un modèle, elle est un vecteur, celui des apprentissages au sein de l'école et le support de la relation de communication dans la vie sociale nationale.

Le cas par cas doit être connu de l'enseignant, mais celui-ci se trouve face à 25 cas différents. L'identité de chacun doit avoir sa place mais tous doivent tendre vers un but commun qui est de réussir son parcours scolaire.

Face à ce public si varié, l'enseignant se doit d'amener chacun à connaître et dominer la culture de l'école. Mais pour ce faire, il est souvent confronté à la nécessité de travailler d'abord sur les acquis élémentaires indispensables aux apprentissages scolaires qui sont parfois totalement absents (enfants jamais scolarisés précédemment), ou partiellement présents à des niveaux divers.

Il faut en permanence aider les enfants à les acquérir.

1. Présentation de l'école et de son environnement

1.1 le quartier

7 400 personnes (654 foyers) habitent le quartier de la Guérinière. Les logements à loyer modéré qui le composent en quasi-totalité se sont progressivement substitués à la zone d'habitation d'urgence de l'après guerre.

Dès sa construction le quartier pâtit d'une image défavorable à l'extérieur (immeubles de qualité médiocre).

La population constituée à l'origine de 95% d'ouvriers et d'employés bénéficia d'une relative prospérité jusqu'au milieu des années 70, où le chômage provoqua les premières difficultés sociales importantes.

Depuis plus de 15 ans une paupérisation du quartier s'amplifie sous l'effet de deux causes principales :

- une sous qualification, et une fixation sur place des catégories sociales les plus fragiles,
- un état de fait du logement de la ville de Caen, qui fait de la Guérinière le lieu d'accueil des personnes les plus démunies de l'agglomération.

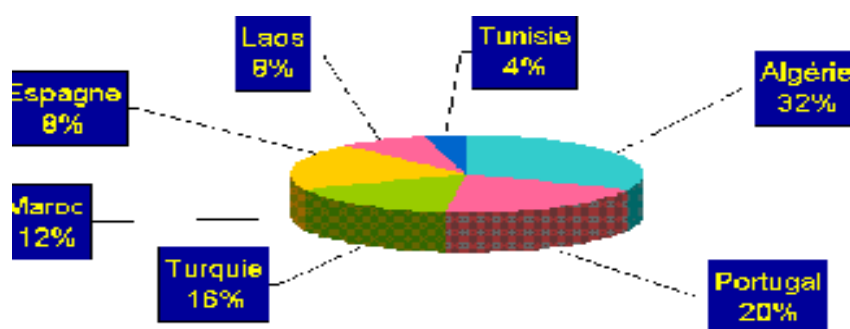
Ce quartier détient le plus fort taux d'étrangers de la ville, et le foyer d'accueil des primo arrivants y est installé.

Pourcentage population étrangère par quartier (1996)

Chiffres de l'Office Public de HLM (Habitations à loyer modéré) de la ville de Caen

Chemin Vert	5,7
Folie Couvrechef	4,1
Grâce de Dieu	9,8
Guérinière	9,5
Pierre Heuzé	9
moyenne	7,3

Les nationalités les plus représentées dans le quartier de la Guérinière



Le quartier bénéficie du classement en ZEP depuis 1982. De 1982 à 1994 le dispositif ZEP est le seul élément de traitement des difficultés sociales. Depuis 1994, le quartier bénéficie des moyens du dispositif du Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant.

1.2 L'école

Elle est située en bordure du quartier de la Guérinière qui possède deux autres groupes scolaires mais elle fut la première et seule école pendant une quinzaine d'années.

En plus d'être la plus ancienne (1947) des trois écoles du quartier de la Guérinière, elle a comme particularité d'accueillir en dehors des enfants du quartier (39%), un grand nombre d'enfants tsiganes et/ou voyageurs (61%) dont les familles sont stationnées ou sur le " terrain d'accueil des Gens du voyage " voisin de l'école et qui existait avant même la création de l'école (23%), ou sur d'autres terrains d'accueil plus éloignés (plusieurs kilomètres), et sur des emplacements sauvages situés aux alentours de la ville (38%).

Seulement 15% des enfants inscrits en 1995 sont encore présents aujourd'hui, mais 27% y reviennent régulièrement quand le voyage des parents le leur permet.

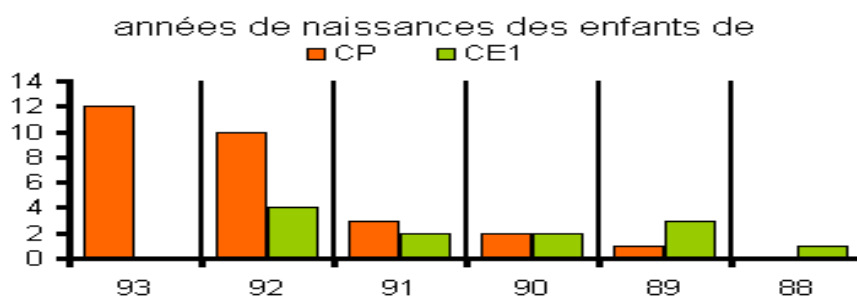
La présence journalière des enfants en classe est donc très variable, et conditionne le travail des enseignants qui ne peuvent jamais prévoir les départs ou les arrivées.

Ils ont souvent à accueillir et à intégrer des enfants qui n'ont pas été scolarisés depuis le début de l'année, ou bien des enfants précédemment scolarisés ailleurs mais dont on ne sait rien du travail déjà réalisé.

1.3 Organisation de l'école

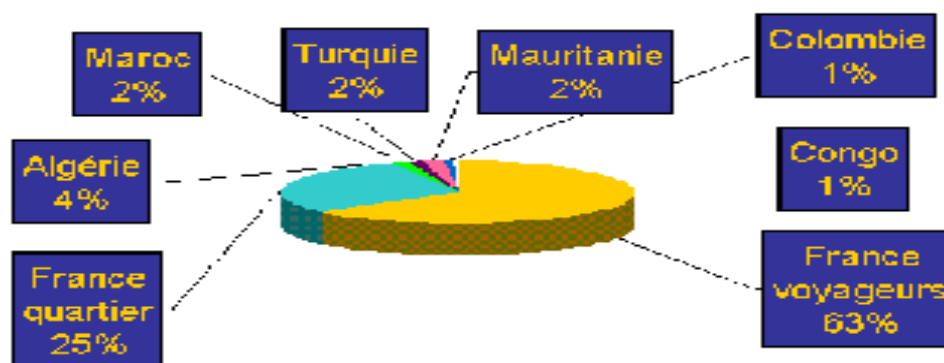
Les enfants sont répartis dans les deux groupes classe de l'école :

- le groupe accueillant les enfants de cycle 3 (de 16 à 24 enfants de 8 à 12 ans) dont seulement 6 sont tsiganes et/ou voyageurs).
- le groupe accueillant tous les enfants non-lecteurs (de 6 à 12 ans). Ce groupe comprend deux sous-groupes :
 - les enfants de CP et CE1 ayant fréquentés la maternelle et appelés à poursuivre une scolarité normale jusqu'au collège (de 9 à 20 par an) dont régulièrement des enfants bilingues (turc, arabe, manouche...),
 - Enfants de 6 à 12 ans non-lecteurs originaires du terrain d'accueil des gens du voyage (tsiganes et/ou voyageurs) ou stationnés ailleurs dans ou hors agglomération et qui fréquentent l'école parce que justement on y tient compte de leurs particularités. (de 20 à 35 par an).

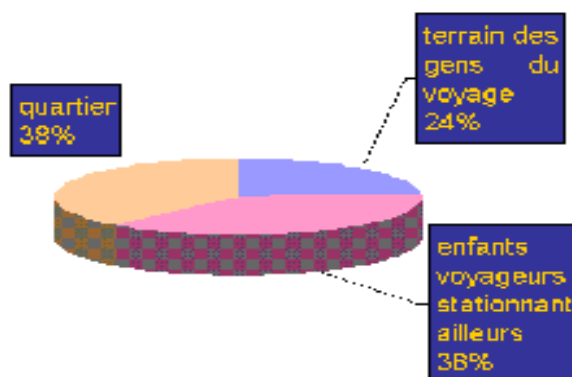


2. Les origines des enfants et leurs particularités

Communautés d'origines des enfants de l'école depuis 1990



Implantation des familles des enfants fréquentant l'école.



Langues maternelles parlées par les enfants en 99/00

algérien	6	}	38% des enfants sont plus ou moins bilingues
français	37		
tsiganes	13		
mauritanien	1		
turc	3		

2.1 Spécificités de chacune des populations de l'école

Nous ne notons que les remarques qui nous paraissent importantes dans le cadre de notre école.

2.1.1 Spécificité des enfants algériens

La langue

Le fait que 69% des pères et 52% des mères parlent français avec leurs enfants (INSEE) se confirme au sein de l'école. Un basculement a eu lieu et les enfants sont bilingues avec une forte prédominance du français.

Les apprentissages, les parents, la psychologie

Pas de problème particulier.

2.1.2 Spécificité des enfants tsiganes et/ou voyageurs

La langue

[...Qu'il soit Gitan, Rom ou Manouche, sédentarisé, semi-sédentarisé ou voyageur, l'enfant tsigane arrive à l'école en parlant son dialecte. La langue française ne lui est pas vraiment étrangère, mais il dispose de peu de mots pour communiquer. Et quand il rentre chez lui, il reprend le dialecte familial.

Souvent, dans la classe, l'enfant est perdu, il ne comprend pas ce qui se dit mais, entre neuf et dix ans, il joue à celui qui comprend (du moins un certain temps !), parce qu'il est humiliant de toujours dire : " je n'ai pas compris ", il hésite à faire répéter l'enseignant.

La langue orale est déformée : on dira " castrole " pour casserole, " noire " pour noire, " arisson " pour hérisson, " dessus " et " dessour " pour dessus et dessous. Il est inutile de corriger l'enfant, car il vous répondra ; " Maîtresse, tu te trompes, c'est comme ça qu'on dit chez nous les Gitans " ou bien " vers nous, les Manouches, ça se dit comme ça ". De ce fait, l'enfant rencontre beaucoup plus de difficultés dans l'apprentissage des structures de la langue française qu'un étranger apprenant le français.

Un mot français leur suffit lorsque nous en employons plusieurs : un paletot signifie la veste, l'anorak, le gilet... L'enfant dira un " croche-paletot " (porte-manteau), un " paletot à poils " (un manteau de fourrure). Le moineau désigne l'oiseau, l'hirondelle, la mésange.

D'autres mots français sont employés dans un sens différent : un " paysan " : un sédentaire, au sens péjoratif; " un camping " : une caravane; " un mickey " : un dessin animé, une série télévisée (" le beau mickey que c'est, Dallas!). " Guetter " signifie regarder (" je guette un livre, je guette la télé ") ; " vers " : chez (" je vais vers ma mère "); " trop " : très, tellement (" c'est trop beau! ") " un pays » : une ville...

Certains mots sont tabous : "poitrinaire" et " hystérique ",... d'autres sont des insultes graves qui employés par les enfants déclenchent de violentes bagarres dans la cour d'une école.

Des mots que l'on juge familiers, voir grossiers sont employés communément : " Maîtresse, je fous mon dessin sur ton bureau ", " je peux aller me laver la gueule? ".

Les enfants utilisent abondamment la structure exclamative, les interjections étant au début de la phrase : " Ah, ma bonne cousine ! Prête-moi ton crayon ! "

Savoir qu'ils emploient l'antiphrase permet une meilleure compréhension du message. " Elle est belle, celle-là ! " signifie " Elle est laide ! ".

Certains Manouches disent volontiers que leur langue est le " parler-voyageur ". C'est en effet un " parler " particulier. On en conclut souvent qu'ils parlent mal. Pourtant, lorsqu'on considère leurs " fautes " de langage, leurs emplois particuliers, on observe que ceux-ci sont constants quels que soient les groupes d'âge. Ce qu'on appelle des " erreurs " ou des déformations apparaissent comme une identité

linguistique des tsiganes et/ou voyageurs : " C'est comme ça qu'on dit vers nous, maîtresse! "...]

Il est étonnant de constater combien cette description des enfants tsiganes d'Avignon entre en parfaite adéquation avec les observations que nous pouvons faire dans notre école sur les pratiques langagières des enfants tsiganes et/ou voyageurs.

Cependant, à un enfant qui nous dit : " Vers nous, c'est comme ça qu'on dit, maîtresse. ", nous répondons systématiquement qu'il est à l'école et qu'il doit s'efforcer d'y parler le langage de l'école. Nous attachons beaucoup d'importance à ces dialogues :

C'est le moment d'expliquer à l'enfant que la langue de l'école n'est pas tout à fait la même que celle de la maison et que c'est en apprenant à la bien parler qu'il apprend à l'écrire, à la lire et à la comprendre. Il est important de faire aussitôt le parallèle avec les enfants de l'école qui parlent une langue étrangère ; l'explication est d'autant plus facile, et évite le sentiment de brimade que pourraient ressentir les enfants tsiganes et/ou voyageurs. Nous ne les empêchons pas de parler leur langue, mais ils sont à l'école pour en apprendre une autre. Ou tout du moins, puisque l'école accueille des enfants de diverses origines : pour parler une langue commune.

D'ailleurs, on peut remarquer, qu'au fil des années, les enfants arrivent à l'école en sachant cela. Du moins ceux qui sont en contact avec les " anciens ". Pour les autres, quand une telle explication a lieu entre un nouveau et un adulte, il y a toujours un enfant de l'école qui lui explique aussitôt : " Si tu veux parler avec les Gadjé, faut qu't'apprennes à parler comme la maîtresse. "

Les apprentissages

La culture tsigane est une culture de transmission orale, alors que la culture de l'école française est une culture de transmission écrite. Toutes deux conditionnent une structure mentale différente.

Les mécanismes de transmission des savoirs, si on commence à les connaître dans le cas des cultures écrites, seraient à étudier en ce qui concerne l'école dans celui des cultures de traditions orales. En attendant, il est important d'être attentif aux différences que cela engendre et d'en tenir compte dans les méthodes utilisées avec les enfants. Cela ne veut bien sûr pas dire qu'il faille sélectionner un style pédagogique particulier quand on s'adresse à certains enfants, mais offrir à tous la possibilité de vivre ses acquisitions le plus efficacement possible à travers la diversité des choix qui lui sont offerts.

Les parents

Dans leur grande majorité, les parents tsiganes et/ou voyageurs ne demandent à l'école que "d'instruire" leurs enfants. Ils se gardent la part "éducation" et souhaiteraient même que l'école n'y prenne aucune part.

Plusieurs fois des parents nous ont demandé d'apprendre à lire à leurs enfants, mais uniquement pour qu'ils sachent lire des notices, des modes d'emploi, les règlements des terrains, une carte routière, ... "N'en faites pas plus, ce n'est pas la peine qu'ils sachent lire le journal, ou des livres, c'est plein de menteries."

La psychologie

Nous rencontrons souvent le problème des tests que l'on fait passer aux enfants pour connaître leurs capacités à apprendre. Ils ne correspondent absolument pas à leur culture, et sont d'autant plus difficiles pour eux. Les psychologues scolaires devraient être formés à l'ethnopsychiatrie.

De même, il est très difficile d'apporter de l'aide aux enfants en difficultés psychologiques ou comportementales. Dès que nous commençons à en parler, les parents retirent leurs enfants de l'école.

2.1.3 Spécificité des enfants mauritaniens

La langue

Les parents ne parlent pas français avec leurs enfants, ceux-ci sont donc bilingues.

Les parents

La demande des parents quant à l'école rejoint celle des parents tsiganes et/ou voyageurs: instruction, pas éducation.

La psychologie

On rencontre beaucoup d'agressivité, beaucoup de violence dues à un mal être où l'on peut reconnaître les conséquences du "choc culturel". Les enfants se taisent (même quand il est évident qu'ils ont subi des violences). Ils se taisent en classe, ne participent à aucune activité d'expression. Ils se taisent avec les autres enfants et sont très solitaires.

Ici aussi, une formation des psychologues scolaires à la médiation culturelle pourrait être très utile pour que puisse émerger la possibilité d'un dialogue parents/école.

2.1.4 Spécificité des enfants turcs

La langue

Les parents

17% des pères et 3% des mères parlent français avec leurs enfants.

Ce sont les enfants qui ont le plus besoin d'un soutien dans l'acquisition de la langue de l'école.

On remarque de plus une nette différence dans le désir qu'ont les parents d'une réussite scolaire des garçons et des filles.

2.2 REMARQUES PLUS GENERALES

2.2.1 la langue, les apprentissages

Les difficultés que rencontrent les enfants primo - arrivants sont reconnues et prises en compte par l'Education Nationale, puisque ceux-ci bénéficient de l'aide d'un maître de CRI. Mais il est dommage que le soutien s'arrête là, c'est à dire à fournir à l'enfant les outils linguistiques les plus élémentaires nécessaires à une intégration minimum rapide dans une classe ordinaire. Par ailleurs, la formation des maîtres ne les prépare pas à intervenir face aux problèmes que ces enfants rencontrent dans la suite de leurs apprentissages particulièrement par rapport au langage.

Le travail autour de la langue est donc primordial dans notre école. Nous devons en permanence nous assurer de la compréhension de tous, car l'acquisition des habitus scolaires est encore très parcellaire chez la plupart des enfants.

2.2.2 Les parents

Il existe une constante observable au-delà de toute appartenance communautaire spécifique : quand les parents sont présents auprès de leur enfant par rapport à tout ce qui touche à l'école, qu'ils le soutiennent, l'encouragent et s'intéressent à ce qu'il fait dans la journée, l'enfant est rarement en situation d'échec.

2.2.3 La psychologie

Plus que d'un psychologue, nous ressentons le besoin de médiateurs culturels.

3. Ce qui se fait à l'école

3.1 Par rapport au bilinguisme

A l'école le bilinguisme est un fait :

- reconnu : nous travaillons beaucoup sur ce que les enfants ont envie de raconter de leur vie, de dire sur leur langue, leurs habitudes. Souvent les enfants en parlent entre eux. Ils découvrent qu'ils ne sont pas les seuls à parler une langue différente de celle de l'école. Dans la classe, par exemple, les chiffres écrits sont affichés en quatre langues : français, turc arabe et manouche. C'est un enfant manouche qui en a exprimé le premier le désir, parce que pour compter, il avait besoin de se référer à son habitude et de traduire ensuite. Les grands font beaucoup de recherches comparatives sur les différents pays du monde (les leurs et d'autres) ...
- autorisé, encouragé par une incitation à introduire des chansons, des poésies de la culture d'origine. Les enfants sont autorisés à parler entre eux dans leur langue quand le besoin s'en fait sentir (pour une explication rapide, par exemple). Nous les y autorisons pour qu'ils puissent continuer de pratiquer, pour rapprocher un petit peu l'école de la maison, pour qu'ils ne ressentent pas de sentiment d'exclusion par rapport à leur culture.

- soutenu :
 - un maître de C.R.I. intervient auprès des enfants primo arrivants (suivant les besoins des enfants, d'une demi-heure à deux heures par semaine). Les enfants turcs en ont bénéficié au moins deux ans de suite. En revanche le CRI n'est jamais intervenu jusqu'à ce jour, pour les enfants tsiganes et/ou voyageurs. Pourtant nous en faisons régulièrement la demande car il nous semble qu'un travail pourrait être engagé dans ce domaine
- des cours d'ELCO ont lieu en dehors des heures scolaires pour les enfants turcs et algériens. Les familles y envoient leurs enfants une fois qu'elles ont jugé que l'acquisition de la lecture était faite. En revanche il n'existe rien de tel pour les enfants tsiganes.

3.2 Par rapport à la langue de l'école

Pour tous, il est affirmé dès le début qu'il y a une langue de l'école (dont les adultes sont porteurs et dont ils sont les référents) et cela apparaît comme une évidence pour les enfants qui l'utilisent comme médiatrice entre eux quand ils n'ont pas la même langue d'origine.

Ancrer les activités métalinguistiques et les constructions des savoirs sur la langue et les textes dans la pratique langagière :

Les démarches pédagogiques de communication orale ne sont pas faciles à mettre en oeuvre. Les traces s'effacent, s'envolent aussitôt que la parole est prononcée. Il s'agit donc d'intervenir aussitôt. C'est une attitude que le maître doit s'approprier : ne jamais laisser passer l'occasion. De plus, pour certains enfants (et généralement ceux les plus en difficultés, mais pas toujours) ces occasions sont extrêmement rares. C'est pour cela que tous les adultes de l'école (pas seulement les maîtres, mais les aides éducateurs, les intervenants, les agents d'entretien...) toutes les personnes à qui les enfants s'adressent doivent être sensibilisées à cela. Chacun s'efforce à l'exigence langagière. Un message incompris ne doit pas être interprété par l'interlocuteur. Celui-ci doit faire prendre conscience au locuteur de l'échec relatif de son message. " Il est impératif de dresser avec lui un constat d'échec ; total ou relatif, ce constat d'échec permet d'arrêter le flot de paroles et de faire du message un objet d'observation et de questionnement. Il marque aussi, dans sa bienveillance, l'intérêt que l'on porte à la parole de l'enfant. Pour beaucoup, ce sera la 1^{ère} fois que l'on brisera le mur d'indifférence auquel s'est toujours heurté leur discours. "

C'est un travail long et qui se doit d'être régulier, mais il porte ses fruits car il agit directement sur la parole de l'enfant, sur son expression en situation de communication directe.

Plutôt que de ne s'appuyer que sur des séances de langage au sein de la classe, il faut savoir ménager des espaces de paroles ou plutôt agrandir ceux qui existent déjà dans la vie d'une école.

La récréation est un moment intense de communication. Les maîtres de l'école sont disponibles pour écouter autre chose que le discours attendu au sein de la classe. Les enfants sont plus spontanés, des petits groupes se forment autour des intervenants présents dans la cour et c'est dans ces moments là que l'adulte se doit d'être très attentif. Le maître peut également y rencontrer un enfant et engager un dialogue avec lui. Ce dialogue pourra se faire sans témoin. Ceci est particulièrement important pour certains enfants même si le sujet reste très anodin. Mais plus souvent cet enfant sera supporté par les autres qui lui sont proches puisque ce sont ceux avec qui il choisit de jouer et ce dialogue n'aura pas alors pour lui l'importance que sa parole peut avoir en classe.

D'autre part cela donne matière à un travail plus systématique en classe. Le maître peut s'appuyer sur des exemples concrets extraits directement du discours des enfants et cela devient alors profitable à tous. Les enfants prennent l'habitude de réfléchir sur leur expression en activité de communication directe et sont par-là même beaucoup plus attentifs quand ces situations sont analysées en classe.

Le transfert aura lieu plus facilement quand on passera à l'analyse du discours écrit. L'habitude est prise de réfléchir sur son expression

Nous utilisons beaucoup la lecture faite par l'adulte, sans hésiter à choisir des livres de littérature enfantine denses et complexes de toutes origines culturelles, et dont les thèmes sont choisis dans différents domaines, conte, fiction, histoire de vie, documentaire..., ce qui aide les enfants à construire leur culture de l'école, mais aussi à mieux percevoir leur culture d'origine et à découvrir la multiplicité des cultures. De même l'apprentissage de la lecture se fait avec le même genre de supports (littéraires, documentaires, utilitaires...).

La mémorisation tient une grande place dans l'apprentissage de la langue (poésies, chants, théâtre...).

Nous essayons également de multiplier les occasions de s'apercevoir que cette langue que l'on doit apprendre à parler, écrire, lire, comprendre, utiliser, travailler, ... est présente partout (TV, magasins, journaux...)

Beaucoup d'occasions de rencontres avec des personnes parlant cette langue de l'école pour laquelle on travaille sont offertes aux enfants :

- Intervenants réguliers - BCD , sports, arts plastiques, musique...
 - Et occasionnels - à l'école (stagiaires, intervenants ponctuels) - et à l'extérieur : guide de visite, bibliothécaire...

3.3 Par rapport aux apprentissages

Les particularités et la diversité des enfants nous ont menés à des choix : par exemple celui de ne pas chercher à traiter chaque cas en particulier, mais de s'en servir pour faire de l'école un lieu d'apprentissages pour tous.

L'observation des besoins des enfants, de leurs différentes manières de faire, de leurs différents niveaux et chemins d'acquisition, ... l'observation des réponses qu'eux même ont tenté d'apporter nous ont permis de définir plusieurs axes de travail :

- dans une classe où il y a tant d'absentéisme et d'enfants de passage, toute programmation d'une progression des acquisitions avec sa répartition mensuelle est impossible. Il a bien fallu mettre en place une pédagogie différenciée qui atteint même parfois le seuil d'une pédagogie individualisée (en particulier pour les enfants de passage),
- dans une classe où chaque enfant se sent en difficulté, ou chacun demanderait d'avoir un maître à sa seule disposition, il a fallu trouver d'autres "maîtres". D'abord, en laissant s'installer au sein de la classe toutes les interactions qui y étaient raisonnables, puis en guidant les enfants vers des actions de tutorat. La présence des enfants tsiganes et/ou voyageurs nous a beaucoup aidé en cela : ils sont habitués à s'occuper des plus petits. Ici, il s'agit plus souvent des nouveaux à qui il faut expliquer les différents fonctionnements de la classe, et les manières de faire les choses qui leurs sont demandées.
- dans une classe où la "culture scolaire" est quasi inexistante, on se doit de la faire connaître, reconnaître, l'explicitier pour que chacun puisse se l'approprier. Encore une fois, il ne s'agit pas de travailler au cas par cas mais de définir clairement aux yeux de tous, la raison (les raisons) d'être de l'école, et le travail que chacun doit s'efforcer d'y effectuer. En quelque sorte, il s'agit de clarifier le "métier d'élève". Pour cela, nous utilisons le tutorat, l'interactivité, mais nous nous appuyons également beaucoup sur la clarification des gestes mentaux.

Pour l'ensemble de la classe, les recherches et exemples de mises en application de la pédagogie de maîtrise à effet vicariant, de la gestion mentale, de la pédagogie différenciée... nous aident dans la transformation de la pédagogie et des approches didactiques de la classe. Tout ceci est également très bénéfique pour les enfants qui à l'école poursuivent un parcours "ordinaire".

D'autres moyens sont également mis à contribution pour diversifier l'approche des apprentissages :

- Pédagogie du projet
- utilisation des technologies nouvelles en particulier de nombreux recours à l'informatique (l'école possède 4 PC) : traitement de texte, création et gestion d'une page WEB, recherches sur Internet...,
- utilisation de méthodes (graphisme, écriture, calcul...) qui permettent de tout reprendre à zéro, de tout revoir des acquis antérieurs parcellaires ou encore non formalisés, d'analyser, d'expliquer, de tout redire... et qui essaient de mettre en jeu tous les "profils pédagogiques" et les différentes approches culturelles des apprentissages.
- Accompagnement scolaire, qui a lieu le soir après l'école. Il concerne des enfants de 6 à 8 ans que les parents ne savent pas accompagner dans leurs apprentissages scolaires. Les parents y trouvent un soutien pour apprendre à aider leurs enfants.

3.4 Par rapport à la dimension interculturelle

Le cadre de vie de l'école porte les marques de ceux qui l'ont érigée, (la notre a été construite en 1947) :

- dans son architecture, elle représente une certaine idée de la scolarisation : salles de classe rectangulaires et fermées sur elles-mêmes, couloirs "d'accès" longs et étroits, toilettes collectives, cours bétonnée et peu aménagée (sinon pour le sport),
- dans ses horaires, elle est par exemple une barrière à la scolarisation de certains enfants voyageurs : la vie sur le terrain se termine très tard le soir et parents et enfants ne sont pas levés suffisamment tôt pour être à l'heure à l'école,

Ce cadre de vie fixe donc dans son organisation générale une certaine manière de vivre, qui s'impose à tous comme s'impose l'universalité de la langue d'enseignement.

Malgré cela on observe que la vie de l'école, dans tous ses lieux, porte aussi les marques des appartenances culturelles des personnes qui y vivent et s'y rencontrent.

C'est donc là aussi dans un cadre pré défini que se vit la diversité des approches.

Interculturelle de fait, cette diversité se donne à voir à qui veut bien la regarder. Pour nous, elle est à la fois le matériau et la méthode de ce qui se joue dans notre école.

Et c'est donc par elle et autour d'elle que sont construites la plupart des activités.

Par le biais de la pédagogie du projet, nous engageons tous les ans (et parfois sur plusieurs années) des activités transversales qui pour la plupart ont vu leur naissance dans des propositions faites par les enfants (danses arabes, création d'une pièce de théâtre mettant en jeu - conflit et résolution- deux enfants d'origines différentes, atelier musiques d'ici et d'ailleurs - percussions africaines, rencontres avec des musiciens de différentes origines, fabrication d'instruments -, ...).

Ces activités ont toujours permis, en particulier, l'expression des conflits, mais aussi des interactions, des questionnements et par-là même de jeter les bases d'une meilleure compréhension interculturelle.

Rapport à la langue des apprentissages						
ETRANGERS			L A N G U E D E S A P P R E N T I S S A G E S	FRANÇAIS		
ETRANGER allophone primo arrivant						FRANÇAIS allophone primo arrivant
		ETRANGER bilingue		FRANÇAIS bilingue		
	ETRANGER bilingue - langue maternelle étrangère				FRANÇAIS bilingue - langue maternelle étrangère	
		ETRANGER bilingue - langue maternelle française		FRANÇAIS bilingue - langue maternelle française		
					FRANÇAIS bilingue - langue maternelle régionale ou sans territoire	
	ETRANGER francophone avec différents degrés d'éloignement / à la langue des apprentissages				FRANÇAIS francophone avec différents degrés d'éloignement / à la langue des apprentissages	