

Valéry Rion

## L'appui langagier extensif: une solution d'intégration proposée par la ville de la Chaux-de-Fonds dans le cadre du service civil

### Résumé

*Cet article présente le programme d'appui langagier extensif (ALE) mis en place à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds dans le cadre du service civil. Il s'agira de voir comment un civiliste s'intègre dans une communauté éducative afin de participer à l'enseignement du français, langue de scolarisation, à des élèves allophones.*

### Zusammenfassung

*Dieser Artikel stellt ein Programm zur umfassenden Sprachförderung vor, das die Primarschule La Chaux-de-Fonds im Rahmen des Zivildienstes eingeführt hat. Es wird beschrieben, wie sich ein Zivildienstleistender in der Schulsituation einfügt, um fremdsprachige Kinder beim Erlernen der Schulsprache Französisch zu unterstützen.*

### Introduction

Je suis habituellement enseignant de français et d'histoire au secondaire II au lycée cantonal de Porrentruy. J'ai été confronté au monde de l'éducation spécialisée un peu par hasard et par obligation lors de mon service civil. Cela m'a amené à me poser un certain nombre de questions et à réfléchir sur mon expérience. Ce sont ces interrogations que je me permets de partager dans cette contribution.

J'ai accompli mon service civil (du 20 octobre 2014 au 8 mai 2015) dans le cadre d'un programme, appelé appui langagier extensif (ALE), prévu par la ville de La Chaux-de-Fonds visant à favoriser l'intégration d'élèves allophones dans des classes ordinaires, cela essentiellement dans le premier cycle (1<sup>ère</sup> Harmos – 4<sup>e</sup> Harmos, élèves de 4 à 8 ans). L'objectif premier de ce programme lorsqu'il a été mis en place était « de développer les domaines du langage et de la communication orale chez les élèves de milieu allophone qui sont en difficulté de compréhension et d'expression et qui ne bénéficient pas ou plus des mesures aux-

quelles ils ont officiellement droit en arrivant dans le canton de Neuchâtel, soit 20 semaines d'appui langagier à raison d'une période par semaine et deux années de passage facilité dans le degré supérieur. Il faut préciser qu'en plus de ces mesures, et avec l'accord du canton, l'école primaire de La Chaux-de-Fonds a maintenu une classe d'accueil pour élèves primo-arrivants. » (Kernen, 2009, p. 36)

La tâche des civilistes consiste donc à poursuivre le travail de familiarisation avec la langue française entamé en appui langagier avec des enseignants spécialisés diplômés. L'ALE s'insère par conséquent dans un faisceau plus large de mesures visant l'intégration d'élèves allophones.

L'objet de cette contribution sera de présenter en quoi consiste plus précisément l'ALE, de voir comment un service obligatoire constitutionnellement peut être un apport intéressant pour une communauté éducative dans une optique d'inclusion des élèves allophones. Il s'agira ensuite de présenter les types d'activités proposées dans le cadre des cours d'ALE ainsi que leurs

bases théoriques : essentiellement les approches communicatives et actionnelles, avec comme base théorique le *cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Enfin, nous évoquerons quelques pistes de réflexion sur la problématique de la place de l'inclusion dans la formation des enseignants (pas seulement des enseignants spécialisés).

### **Qu'est-ce que l'Appui langagier extensif (ALE) ?**

Le cahier des charges qui décrit les tâches des civilistes figure dans la base de données du service civil et décrit l'ALE de la manière suivante : « Le projet pédagogique d'appui langagier extensif (ALE) est une mesure d'aide qui vise à développer les domaines du langage et de la communication orale chez des élèves de 4 à 12 ans, issus de milieu allophone, qui sont en difficulté de compréhension et d'expression et qui ne bénéficient pas ou plus des mesures officielles offertes aux élèves qui arrivent dans le canton de Neuchâtel. Ces mesures limitées, dans le temps, permettent rarement d'atteindre un niveau de langue suffisant pour suivre les programmes en toute sérénité. Les enfants concernés sont engagés dans un processus d'intégration vécu par toute la famille et qui peut prendre des années. La langue d'origine reste ainsi la plus couramment utilisée en dehors de l'école, le français étant confié au cadre scolaire, même chez des élèves nés chez nous. Dans ces conditions, le déficit langagier ne se réduit qu'en fonction des compétences individuelles des jeunes, parfois extrêmement lentement, et pèse lourdement sur leurs résultats scolaires puis sur leur orientation, d'où l'utilité de multiplier les situations d'apprentissage.<sup>1</sup> »

Ce programme a été mis en place par Jean-Luc Kernen, directeur du secteur ouest de l'école obligatoire de La Chaux-de-Fonds, pour répondre à une demande d'aide de la part des enseignants. En effet, dans certaines écoles de ce secteur, la part d'élèves allophones est très importante. L'enseignement en général est parasité par des difficultés rencontrées par les élèves dans la maîtrise de la langue de scolarisation. Il devenait donc nécessaire de prendre des mesures pour faire progresser ces élèves dans leur maîtrise du français.

### ***Il s'agit de s'occuper des élèves qui sont signalés en difficulté en français par les enseignants réguliers.***

Les classes d'accueil et l'appui langagier concernent les élèves étrangers qui viennent de s'installer dans le canton de Neuchâtel. Les élèves qui sont depuis longtemps résidents dans le canton mais pour qui le français ne constitue pas autre chose qu'une langue de scolarisation et qui utilisent majoritairement une autre langue dans leur quotidien ne bénéficient pas de ce type d'encadrement. C'est pour eux que le programme d'ALE a été mis en place. Il s'agit de s'occuper des élèves qui sont signalés en difficulté en français par les enseignants réguliers. Ces élèves sont pris en charge pour travailler le français de manière approfondie et différemment de ce qui est fait en classe. En effet, on se retrouve en ALE uniquement avec des allophones, alors que dans une classe régulière, allophones et francophones sont ensemble et il est difficile pour un enseignant de pratiquer un enseignement différencié de manière systématique. On peut alors cibler l'apprentis-

<sup>1</sup> Cahier des charges n°44460 du service civil

sage et l'adapter aux besoins des élèves allophones.

L'ALE a été mis en place en complément de l'appui langagier afin d'augmenter les possibilités d'appui aux élèves allophones et il a été rendu possible grâce au soutien de civilistes.

### **Tâches du civiliste et son implication dans la communauté éducative**

On constate à la lecture du cahier des charges du civiliste dans le cadre de l'ALE que les tâches sont assez proches de celles qui sont confiées à un enseignant spécialisé diplômé. C'est d'ailleurs une enseignante spécialisée diplômée qui dispense les cours d'appui langagier (par opposition à l'appui langagier extensif).

***L'ALE suit une procédure administrative qui implique toute la communauté éducative et dans laquelle le civiliste doit s'insérer.***

Même si tous les civilistes ne sont pas admissibles – il y a en effet une exigence, dans la présentation du cahier des charges, d'avoir au moins une formation universitaire dans les domaines de l'enseignement, de la santé, du social, de l'éducation ou de la psychologie; l'exigence également d'un casier judiciaire vierge puisqu'il s'agit de travailler avec de jeunes enfants – il n'en demeure pas moins que l'activité dans laquelle œuvrent ceux-ci est sensiblement différente de ce dont ils ont l'habitude dans leur pratique professionnelle ordinaire. En ce qui me concerne, l'univers de l'enseignement spécialisé avec des élèves du premier cycle primaire semble effectivement relativement éloigné de l'enseignement de la lit-

térature et de l'histoire à des élèves préparant la maturité gymnasiale. En effet, dans une école comme un lycée, nous avons affaire aux élèves issus des filières prégymnasiales, la part d'élèves en difficulté au niveau de la maîtrise des compétences de base en français est donc quasiment nulle, vu la sélection drastique qui est opérée à l'entrée au lycée. L'école obligatoire qui se doit d'intégrer et de scolariser au mieux chaque enfant fait face à des défis d'intégration considérables que l'on ne retrouve pas dans un établissement comme un lycée. Il est donc formateur d'être confronté à ces réalités de terrain et de voir quelles mesures sont prises pour faciliter cette intégration.

Le cahier des charges est assez explicite quant aux tâches qui incombent au civiliste pendant son affectation. Celui-ci doit partager son temps entre l'observation en classe, l'établissement de projets pédagogiques, le soutien pédagogique et l'ALE qui constitue la majeure partie de l'emploi du temps (60 %).

L'ALE suit une procédure administrative qui implique toute la communauté éducative et dans laquelle le civiliste doit s'insérer. En effet, dans un premier temps, c'est l'enseignant titulaire qui signale les élèves susceptibles d'avoir besoin d'un appui langagier. Ce signalement est envoyé à la direction qui transmet ensuite au civiliste. Celui-ci prend connaissance du motif du signalement, discute avec l'enseignant et va observer l'élève en classe. Ensuite, le civiliste fait un projet de prise en charge d'une durée de 10 à 12 semaines en fixant des objectifs. Le signalement et le projet de prise en charge sont transmis aux parents afin de les informer et de les impliquer dans la démarche. La prise en charge se déroule soit en classe, en appui de l'en-

seignant avec une attention particulière sur les élèves signalés (co-enseignement), soit hors de la classe, en petits groupes dans une salle dédiée au soutien pédagogique. À la fin de la prise en charge, une évaluation et un bilan des progrès de l'élève sont effectués conjointement par le civiliste et l'enseignant-titulaire. La procédure administrative complète du programme est importante et certains enseignants aimeraient la voir s'alléger. En effet, à chaque étape et pour chaque élève, il y a un formulaire à remplir (signalement, projet de prise en charge, bilan, évaluation). Cela dit, du point de vue de la communauté éducative, cela a le mérite d'impliquer tout le monde (le civiliste ou l'enseignant spécialisé, l'enseignant-titulaire, l'élève, ses parents et la direction qui vise tous les documents) car on constate que chaque partenaire de la communauté éducative a un droit de regard sur la prise en charge en ALE.

### Types d'activités proposés par l'ALE

Tout d'abord, lorsque l'on est parachuté avec des enfants du cycle 1, on se rend assez vite compte de l'inutilité de la formation suivie pour l'enseignement du français langue étrangère ou même de l'expérience pratique d'enseignement à des migrants adultes primo-arrivants. En effet, la plupart des méthodes pour débutants en français sont conçues pour des élèves sachant lire et écrire, ce qui n'est pas encore le cas en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> Harmos. Avec les jeunes de cet âge, il faut donc mettre de côté les compétences liées à l'écrit et se concentrer sur celles qui concernent l'oral. Dès lors, les objectifs se fixent avec le référentiel de compétences du *cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) car on se situe dans une perspective communicative en termes de

didactiques des langues. Celui-ci répertorie cinq compétences essentielles (production orale, compréhension orale, production écrite, compréhension écrite, interaction orale ou conversation). On oublie donc la compréhension écrite et la production écrite (hormis une éventuelle sensibilisation à l'alphabet qui peut être effectuée). Le niveau A1 du CECR constitue un premier objectif :

« [Le locuteur] peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.25)

### *Les leçons d'ALE sont conçues autour des compétences liées à l'oralité.*

Il faut donc s'orienter vers un vocabulaire de l'environnement concret de l'enfant (les objets de la classe, les consignes de la maîtresse, p. ex. dessiner, se laver les mains, etc.), tout ce qui est directement utile au locuteur pour qu'il puisse se débrouiller rapidement et développer ensuite son vocabulaire et ses compétences syntaxiques à partir d'une base concrète. C'est la raison pour laquelle les leçons d'ALE sont conçues autour des compétences liées à l'oralité (Kerren, 2001, p. 37).

Il faut être passablement inventif et se tourner vers des activités ludiques. Par exemple, pour apprendre les parties du corps, on peut trouver des sites qui proposent des lotos avec des images pour se familiariser avec ce vocabulaire. On peut ensuite demander aux élèves de décrire leurs camarades ou l'enseignant en utilisant le vocabulaire des parties du corps. Puis pour travailler spécifiquement la syntaxe des questions et des réponses avec ce vocabulaire, on peut organiser une partie du jeu « Qui est-ce ? » avec les élèves. Cela permet de travailler les questions avec la formule « est-ce qu'il/elle a ... ? ». Les expressions répétées de manière systématique permettent d'assimiler des structures internes de la langue et pas uniquement du lexique. On pourra ensuite faire une activité d'écoute avec par exemple une chanson évoquant les parties du corps. L'idée est de concevoir des séquences didactiques, travaillant plusieurs compétences (compréhension, production et conversation) avec une unité thématique, ce afin de pouvoir utiliser rapidement un vocabulaire de base et le réactualiser régulièrement afin d'en assurer l'acquisition.

***Il faut être confronté à la réalité du terrain pour acquérir des connaissances indispensables à une formation de qualité.***

### **Réflexions sur la place de l'école inclusive dans la formation des enseignants ordinaires**

Comme le relève Mireille Leblanc (2014, p. 29), les relations de collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants ressources sont parfois délicates. Ces lacunes dans l'intercompréhension de ces deux

corps de métier qui cohabitent proviennent la plupart du temps de la méconnaissance des enseignants ordinaires au sujet des tâches accomplies par les enseignants-ressources (ou spécialisés). J'ajoute que cette lacune se situe essentiellement au niveau pratique. C'est un peu par hasard, en raison de mon service civil que j'ai été confronté au travail de l'enseignant spécialisé. C'est d'ailleurs vers l'enseignante spécialisée responsable de l'appui langagier que je me suis tourné lorsque j'ai eu besoin d'échanger sur ma pratique et c'est donc elle qui assure « la formation » des civilistes, même si cela se passe dans un contexte informel.

Lors de ma formation en vue de l'obtention du diplôme d'enseignement au secondaire 1 et dans les écoles de maturité, titre que j'ai obtenu en 2011, je n'avais eu qu'un seul cours théorique sur la problématique de l'intégration. Il est évident que c'est insuffisant.

N'ayant pas effectué ma formation il y a très longtemps, je trouve qu'il faudrait agir pour donner une plus grande place à cette problématique. En effet, une formation théorique n'est pas suffisante. Il faut être confronté à la réalité du terrain pour acquérir des connaissances indispensables à une formation de qualité. Il faudrait à mon sens instaurer des stages pratiques dans divers domaines de l'enseignement spécialisé afin que les jeunes enseignants puissent mieux appréhender le métier des collègues avec lesquels ils seront sans doute amenés à collaborer.

Je partage de ce fait le constat d'Hermann Duchesne: « Le mouvement vers l'inclusion provoque une transformation profonde du rôle des enseignants et exige de repenser leur formation » (2014, p. 13). C'est l'ignorance du travail de l'autre qui est source de tensions. Si on le pratique, même

relativement brièvement, la donne devrait changer.

Une formation solide sur le plan théorique et pratique permettrait de diminuer l'insécurité des enseignants ordinaires face aux enfants à besoins éducatifs particuliers (Duchesne, *Ibid.*). Bref, l'école inclusive est un bel idéal, mais pour mettre en œuvre des programmes cohérents, il faut que l'ensemble de la communauté éducative participe au processus (Duchesne, 2014, p. 18).

Les bonnes volontés individuelles des enseignants ne sont pas suffisantes. Dans le cas chaux-de-fonnier, il y a une volonté claire de la direction qui a porté le projet et a impliqué tous les membres de la communauté éducative. De nombreux auteurs soulignent l'importance des directions d'établissement dans la mise en place d'une philosophie et d'une vision commune de l'école inclusive (Tremblay, 2012, p. 60; Noël, 2016, p. 33; Blanc, 2015).

## Conclusion

Cette expérience de quelques mois à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds montre qu'un civiliste peut tout à fait bien s'intégrer à une communauté éducative et participer à l'extension d'un programme d'ALE dont l'efficacité semble attestée: « l'analyse des premiers effets montre en général une augmentation de la confiance des élèves en eux, une meilleure autonomie et une approche du français plus structurée » (Kernen, 2009, p. 37). Il faut ajouter qu'il n'y a pas de concurrence entre l'appui langagier et l'appui langagier extensif, mais plutôt une complémentarité qui se crée par le dialogue entre collègues. Le civiliste n'est là en aucun cas pour prendre la place de l'enseignant (comme on l'entend parfois dans le débat politique), mais il faut plutôt voir sa présence comme une ressource supplémen-

taire, une plus-value indéniable au sein de la communauté éducative.

Malgré les restrictions à l'engagement, notamment au niveau du diplôme, on peut évidemment regretter le manque de formation préalable du civiliste. Cela pourrait être compensé par une période de formation qu'il faudrait instituer en début d'affectation; comme les affectations sont longues (six mois minimum), le bénéfice en serait grand. Cela dit, on apprend vite sur le terrain et au contact des collègues (enseignants spécialisés et ordinaires).

***Il n'y a pas de concurrence entre l'appui langagier et l'appui langagier extensif, mais plutôt une complémentarité.***

Du point de vue du civiliste, il n'en ressort que du positif: la découverte du monde de l'enseignement primaire et spécialisé, des méthodes, des pédagogies qui y ont cours. Ce fut une véritable expérience de formation continue riche de nombreuses et formidables rencontres.

## Références

- Blanc, C. (2015). École inclusive et séparative: une question actuelle de territoire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 29-35.
- Conseil de l'Europe – Unité des Politiques linguistiques (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Paris: Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier. Récupéré de [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)
- Duchesne, H. (2014). Réflexions sur la formation initiale des enseignants appelés à œuvrer dans l'école inclusive, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 13-19.

- Kernen, J.-L. (2009). Projet d'appui langagier extensif à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds, *Enjeux*, 11, 36-37.
- Leblanc, M. (2014). La collaboration entre des enseignants-ressources et des enseignants ordinaires : des relations incontournables davantage vécues spontanément que réfléchies et comprises, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 27-33.
- Noël, I. (2016). Lorsque le jeune enseignant souhaite développer des pratiques inclusives dès sa première année de pratique professionnelle : rôle et impact de la communauté éducative. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 29-35.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*, Bruxelles : De Boeck.
- Trépanier, N. (2014). Des conditions à la collaboration pour le soutien aux enseignants en contexte d'inclusion au collégial... et bien avant !, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20-26.



*Valéry Rion*  
*Enseignant au Lycée cantonal*  
*de Porrentruy*  
*Doctorant en littérature à l'Université*  
*de Neuchâtel*  
*valery.rion@gmail.com*  
*www.valeryrion.ch*

## Impressum

**Revue suisse de pédagogie spécialisée**  
**4 / 2016, décembre 2016, 6<sup>e</sup> année**  
**ISSN 2235-1205**

### Editeur

Fondation Centre suisse  
 de pédagogie spécialisée (CSPS)  
 Maison des cantons  
 Speichergasse 6, CH – 3001 Berne  
 Tél. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61  
 cpsps@cspss.ch, www.cspss.ch

### Rédaction et production

redaction@cspss.ch  
 Responsable : Beatrice Kronenberg  
 Coordination et rédaction : François Muheim  
 Relecture : Géraldine Ayer  
 Layout : Monika Feller

### Parution

Mars, juin, septembre, décembre

### Délai rédactionnel

Pour mars 2017 : 1<sup>er</sup> décembre 2016  
 Pour juin 2017 : 1<sup>er</sup> mars 2017

### Annonces

annonces@cspss.ch  
 Délai : le 10 du mois précédant la parution  
 1/1 page : CHF 660.–  
 1/2 page : CHF 440.–  
 1/4 page : CHF 220.–  
 TVA exclue

### Tirage

450 exemplaires

### Impression

Ediprim SA, Bienne

### Abonnement annuel

Suisse : CHF 35.90 (TVA incluse)  
 Etudiant en Suisse : CHF 25.15 (TVA incluse)  
 Etranger : CHF 42.00

### Numéro isolé

Suisse : CHF 9.20 (TVA incluse)  
 Europe : CHF 9.00 (+ CHF 4.90 port)  
 Autres pays : CHF 9.00 (+ CHF 6.30 port)

### Reproduction

Reproduction des articles autorisée avec  
 accord préalable de l'éditeur.

### Responsabilité

Les textes publiés dans cette revue sont de  
 la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne  
 reflètent pas forcément l'avis de la rédaction.

### Informations

www.cspss.ch/revue  
 cpsps@cspss.ch