Tréma

33 - 34 | 2010

Construction identitaire à l'école

Gros plan sur les performances en langage oral des élèves tamouls

Anne Guibert et Danièle Frossard

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2569>

DOI : 10.4000/trema.2569

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 117 - 127

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Anne Guibert et Danièle Frossard, « Gros plan sur les performances en langage oral des élèves tamouls », *Tréma* [En ligne], 33 - 34 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 03 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2569> ; DOI : 10.4000/trema.2569

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

Tréma

Gros plan sur les performances en langage oral des élèves tamouls

Anne Guibert et Danièle Frossard

- 1 Recherche menée dans le cadre d'un projet d'école valorisant la langue et la culture d'origine des élèves d'un collège situé à Lausanne, en Suisse romande.

I. Quelques éléments définissant le contexte du projet

I. 1. Population du collège dans lequel se déroule le projet

- 2 La population du collège est issue d'un milieu socioculturel défavorisé. La plupart des familles disposent de moyens financiers plutôt limités, même si les deux parents travaillent. Près de 70 % des élèves sont d'origine allophone. La plupart de ces familles sont originaires de pays européens, comme l'Italie, l'Espagne, le Portugal, la Serbie, la Bosnie, l'Albanie, le Monténégro, mais certaines viennent également de pays d'Amérique du Sud comme l'Équateur, le Brésil, la Colombie et d'autres assez nombreux, puisque 14 % des élèves sont concernés, du Sri Lanka.
- 3 Un aussi fort pourcentage d'élèves venant de tous horizons représente un défi pour les enseignantes. Ces identités multiples doivent pouvoir se conjuguer le plus

harmonieusement possible : il s'agit de construire ensemble un cadre de vie dans le respect de l'identité de chacun.

I. 2. Difficultés constatées

- 4 En 2003, les enseignantes de l'établissement se réunissent afin de travailler en équipe sur la problématique de l'apprentissage de la lecture et constatent toutes un manque de vocabulaire chez leurs élèves, lacune qui handicape fortement ces apprentis lecteurs dans la compréhension des textes lus.
- 5 De plus, les enseignantes observent chez de nombreux élèves une mauvaise estime d'eux-mêmes et de leur langue d'origine.
- 6 2003 est aussi l'année de publication des recommandations du groupe de pilotage PISA chargé de proposer des remédiations à la suite des mauvais résultats des élèves suisses aux épreuves de lecture de l'enquête internationale PISA 2000.
- 7 Le groupe de pilotage PISA recommande une aide plus soutenue là où la proportion d'allophones est grande.
- 8 *Lorsque la proportion d'allophones devient trop grande, c'est-à-dire lorsque les élèves qui parlent à la maison une autre langue que la langue d'enseignement dépassent une certaine masse, elle pèse sur les résultats d'ensemble de la classe. Cet effet est sensible dans les classes qui comptent 30 % ou plus d'allophones. Il devient alors nécessaire de prendre des mesures particulières d'intégration linguistique et culturelle. (OFS / CDIP (2003) : 30)*

I. 3. Moyens

- 9 Les enseignantes du collège demandent alors à la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO) du canton de Vaud de financer une collaboration avec des Enseignantes de Langue et Culture d'Origine (ELCO) parlant les mêmes langues que les élèves. Cette requête est accordée sur la base d'un descriptif de la démarche envisagée. Une phase exploratoire de trois mois, de mars à mai 2006, permet de définir et d'organiser le projet.
Onze classes sont concernées, du cycle initial à la 4ème année primaire.
Suite à cette période exploratoire, la DGEO soutient le projet financièrement pendant deux ans, à raison de 400 périodes d'enseignement supplémentaires par année scolaire.
Le financement octroyé permet de payer les périodes données par les ELCO lorsqu'elles interviennent dans les classes.

I. 4. Objectifs du projet

- 10 Les objectifs sont de deux ordres.
 - Il s'agit d'une part d'enrichir le bagage lexical des élèves, d'intensifier la réflexion sur le fonctionnement de la langue de scolarisation, de réfléchir sur les liens entre les langues d'origine des élèves et le français, de vivre des séquences EOLE (Education et Ouverture aux Langues de l'Ecole). Comme Dalgalian le recommande dans *Enfances plurilingues* (2000), ce projet d'école encourage les enfants à développer leurs compétences dans leur langue d'origine et valorise la langue maternelle à

l'école. Celle-ci devient alors un point d'appui pour l'apprentissage du français, langue de scolarisation.

- D'autre part, le projet a pour objectif de renforcer l'estime de soi des élèves, d'aider ceux-ci à construire leur identité en valorisant leur langue d'origine. En reconnaissant les identités multiples au sein même de l'école, la démarche favorise la confiance en soi : les élèves et leurs familles se sentent pris en compte, reconnus dans leurs différences.

II. Des recherches de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (HEPL) suivent le projet

- 11 Dès la période exploratoire, une recherche longitudinale portant sur les connaissances lexicales des élèves du collège suit le projet : passation du sous-test Vocabulaire du WIPPSI III et/ou du WISC une fois par année. Les résultats de cette recherche, menée par C. Bonnet, feront l'objet d'une autre publication.
- 12 Deux étudiantes de la HEPL (Haute Ecole Pédagogique de Lausanne) ont également choisi comme thème de leur mémoire professionnel la valorisation de la langue et de la culture d'origine des élèves allophones (2008) et ont analysé trois contextes scolaires contrastés, dont celui du collège dans lequel se déroule le projet. Elles ont interviewé des élèves de 10-11 ans et analysé leurs discours.
- 13 Dès 2008, une troisième recherche se charge d'observer l'évolution du langage oral des élèves d'origine tamoule. La suite de cet article porte sur la description plus détaillée de cette recherche.

III. Recherche sur les performances des élèves tamouls en langage oral

- 14 La batterie de tests Evaluation du langage oral (ELO) utilisée dans cette recherche a été élaborée par KHOMSI et « vise à décrire divers aspects du fonctionnement langagier oral des enfants, sans chercher une exhaustivité impossible. Elle est organisée selon deux axes : celui qui contraste réception et production d'abord ; celui qui va du mot à l'énoncé ensuite » (KHOMSI, 2001 : 1).
- 15 Chez les élèves les plus jeunes, soit ceux qui viennent d'entrer au cycle initial, la finalité des épreuves est de décrire leur langage oral. Pour les élèves de deuxième année du cycle initial ou ceux de l'école primaire, il s'agit d'analyser les variations « en termes de norme et non de dysfonctionnement. [...] Ce type d'approche amène presque nécessairement à envisager les prises en charge de façon compensatoire, voire pédagogique, en proposant de faire plus de ce qui manque » (KHOMSI, 2001 : 2).

III. 1. Evaluation du langage oral ELO KHOMSI (2001)

- 16 Pour bien comprendre par la suite où se situent plus spécifiquement les difficultés des élèves tamouls testés, une présentation rapide des épreuves de la batterie ELO est utile.

III. 2. Les épreuves

17 **Lexique en réception**

Pour l'élève testé, il s'agit de choisir une image parmi quatre dessins proposés, après la proposition d'un nom d'objet. Cette première épreuve facilite l'entrée dans le test car c'est une activité familière aux enfants. Elle comprend vingt items.

18 **Lexique en production**

Cette épreuve consiste, dans sa première partie (QQC), à demander à l'élève de nommer des images, sous forme de dessins, correspondant à des objets plus ou moins familiers.

19 **Remarques :**

- Il faut mentionner ici que nous demandons à l'élève de nommer l'objet avec son déterminant et que nous notons sa réponse dans la marge. Nous prenons cette donnée à titre informatif, celle-ci ne comptant évidemment pas dans la cotation.
- L'item « canne à pêche », qui obtient 90 % de bonnes réponses au CE1 (KHOMSI, 2001, p. 52), est très rarement nommé correctement par les élèves. Nous faisons l'hypothèse que c'est une question de culture (objet peu connu et peu utilisé par les familles tamoules)

20 Dans la deuxième partie de l'épreuve (QQF), l'élève doit répondre à la question « Qu'est-ce qu'il – elle fait ? ». Il s'agit alors de dix items illustrant des actions et nécessitant l'emploi de verbes conjugués.

21 **Répétition de mots (RépM)**

La première partie de cette épreuve consiste à demander à l'élève de répéter seize mots dont une dizaine sont bi syllabiques. Quant aux « syllabes de cette première série, vingt-quatre sont des syllabes ouvertes (se terminant par une voyelle orale) : le nombre de groupes consonantiques est donc réduit » (KHOMSI, 2001 : 9). Du point de vue phonologique, cette série est considérée par son auteur comme une série « facile ».

Sur les seize mots qui constituent la deuxième partie, onze sont composés de plus de deux syllabes, « et le nombre de syllabes fermées (se terminant par une ou deux consonnes) est élevé : le nombre de groupes consonantiques est donc lui aussi élevé » (KHOMSI, p. 9).

22 **Compréhension (Ci + CG)**

Deux épreuves évaluent la compréhension. La première est destinée aux élèves très jeunes et la seconde est proposée aux élèves à partir de la 2ème année du CIN (GSM).

A partir d'un énoncé proposé, l'enfant choisit une image sur une planche de quatre dessins. En cas d'erreur, une deuxième désignation est demandée de manière implicite « Ecoute bien ce que j'ai dit et montre-moi l'image où il y a ce que je dis » (KHOMSI, 2001 : 41).

23 **Production linguistique (RépE) et (ProdE)**

La répétition d'énoncés est proposée aux enfants de maternelle.

L'épreuve de production d'énoncés a une visée morphosyntaxique.

Parmi les différents items, certains permettent d'identifier des erreurs au niveau de la morphologie. En voici quelques exemples :

24 Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une *coiffeuse*

Ici, c'est une vendeuse, là c'est un... *vendeur*

Ici, c'est un boulanger, là c'est une... *boulangère*

- 25 D'autres items visent plus spécifiquement des connaissances syntaxiques, comme la contraction du *le* après les prépositions *à* et *de* :
- 26 Ici, c'est le cartable de la fille, ici, c'est le cartable... *du garçon*
 Ici, Hélène donne à manger à la poupée, là, elle donne à manger... *au chat*
 Ici, c'est le chapeau de la dame, là, c'est le chapeau... *du monsieur*
- 27 D'autres difficultés du langage oral sont également abordées dans cette épreuve comme, par exemple, l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe, le pluriel irrégulier de noms d'usage courant (*œuf - œufs, œil - yeux, journal - journaux*) ou la forme passive :
- 28 Ici, maman coiffe Céline, là, la poupée ... *se fait coiffer ; est coiffée.*
 Ici, la voiture pousse le camion, là, la voiture... *est poussée par le camion ; se fait pousser.*

III. 3. Analyse des résultats au test ELO de quelques élèves

29 Élève V.

- 30 Avant de nous pencher sur les résultats d'une élève tamoule, V., voici quelques éléments la concernant :

V. est née en Suisse en juin 2000. Son père est aide infirmier, sa mère caissière dans une grande surface. V. a vécu la phase exploratoire du projet alors qu'elle était au cycle initial (GSM). D'avril 06 à juin 09, elle a reçu plusieurs animations sur les langues et cultures présentes dans le collège, dont, évidemment, celles sur sa propre langue. Toutes les classes ont bénéficié d'une présentation par les fillettes tamoules du collège de danses de leur pays. V. a dansé et a été ainsi valorisée auprès de ses camarades ; sa confiance en soi s'est affirmée.

Elle a aussi eu l'occasion de faire des liens entre le français et le tamoul avec KULATHEVI T., l'ELCO tamoule participant au projet. En dehors de l'école, cette enfant suit des cours dans sa langue d'origine.

Passons maintenant aux données recueillies la concernant.

En 2006, lorsqu'elle était au cycle initial, elle a passé le sous-test Vocabulaire du WIPPSI III. Alors que le score attendu pour une élève de son âge était de 25, elle a obtenu 16.

En 2007, l'épreuve de vocabulaire du WISC lui a été proposée et elle a obtenu un score de 9 alors que le résultat attendu à son âge était de 14.

- 31 En 2008, alors qu'elle est en 2ème année primaire (CE1), elle passe deux fois le test ELO. Une première fois en janvier (seules les trois premières épreuves lui sont proposées) et une deuxième fois en juin. Elle passe alors toutes les épreuves. Le graphique suivant permet de lire ses résultats en janvier (points rouges) et en juin (points verts) :

- 32 Sur ce graphique, on peut constater qu'en janvier 08, les résultats de V. en réception du lexique (vocabulaire passif) sont dans la norme. Par contre, en production (LexP), son vocabulaire est pauvre, à la limite inférieure de la distribution. La répétition de mots lui pose aussi des problèmes.

En juin 2008, elle a nettement progressé, mais reste encore en dessous de la norme en production (LexP) et en morphosyntaxe (MorSyn).

- 33 Voici le graphique présentant ses résultats au test ELO en mai 2009. Elle est alors en 3ème année primaire, soit au CE2.

- 34 Nous voyons qu'elle reste dans la norme en Lexique en réception et en compréhension. Sa compréhension immédiate s'est même légèrement améliorée. Par contre, ses résultats en vocabulaire actif (LexP) restent préoccupants, hors barème à cet âge. A ce propos, il faut cependant relever qu'elle progresse au niveau des déterminants :

En effet, en janvier 2008, elle faisait encore des erreurs et disait *un table, une ciseau, une parapluie*. En juin 2009, elle ne fait plus d'erreur de genre avec les noms fréquents, mais se trompe encore avec des noms moins familiers et dit *une arrosoir, une tournevis*.

- 35 Un point positif important à relever : elle a bien progressé en morphosyntaxe, ce qui est très encourageant, les enfants tamouls ayant de grosses difficultés dans ce domaine.

36 Élève G.

Passons maintenant à G., un garçon tamoul.

G est né en septembre 1999, a suivi les mêmes classes que V, avec les mêmes enseignantes et a bénéficié des mêmes animations. Il a également suivi des cours de langue tamoule en dehors de la classe, mais c'est sa mère qui les lui donnait. Cette maman déclare avoir été enseignante de mathématiques au Sri Lanka. En Suisse, elle donne des cours de tamoul aux enfants tamouls du quartier et suit de près la scolarité de ses enfants. Son père annonce la profession d'aide-serrurier. Nous ignorons quel était son métier au Sri Lanka.

- 37 Voici les résultats obtenus par G.

Au cycle initial, il est absent le jour de la passation du sous-test Vocabulaire du WIPPSI III (mai 2006).

- 38 En novembre 2006, alors qu'il est en 1ère année primaire (CP), il est testé avec l'épreuve de vocabulaire du WPPSI-III. Il définit les mots par l'usage que l'on fait de l'objet, ce qui correspond au 2ème niveau de conscience du langage qui en compte six selon Bonnet (2008) : « Qu'est-ce qu'une chaussure ? - C'est pour marcher dehors. Qu'est-ce qu'un château ? - C'est pour mettre les reines. ». On constate par ailleurs que G. a des problèmes au niveau de la construction syntaxique de ses phrases : « Que veut dire plonger ? - c'est pour plonger la piscine. Qu'est-ce qu'une abeille ? - c'est pour y mange le miel ».

- 39 En 2007, le sous-test Vocabulaire du WISC III lui est proposé. G. est alors en 2^{ème} année primaire (CE1). On y retrouve un item lui demandant ce qu'est une abeille et G. répond : » Il vole, il peut aller, il a deux ailes, il peut voler partout. » Nous observons que G. a progressé dans sa manière de définir l'objet.
- 40 Lors de cette épreuve, il obtient le score de 8, alors que le score attendu d'un enfant de son âge est de 15.
- 41 En 2008, il obtient 14 points à la même épreuve du WISC III. Score alors attendu : 20.
- 42 En juin 2009, il obtient 16 points alors que le score attendu est de 22. Malgré des progrès au niveau de ses définitions ses résultats sont encore régulièrement en dessous de la norme. En voici deux exemples : à la question « Qu'est-ce qu'une abeille ? » G. répond : » c'est un insecte qui pique, jaune et noir ». Et à la question : » Qu'est-ce qu'un camion ? » La réponse de G est : » C'est un véhicule très grand et qu'on peut transporter des choses ».

- 43 En 2008, alors que G. est en 2^{ème} année primaire (CE1), il passe deux fois le test ELO. Une première fois en janvier (seules les trois premières épreuves lui sont proposées) et une deuxième fois en juin. Il passe alors toutes les épreuves. Le graphique ci-dessus permet de lire ses résultats en janvier (points rouges) et en juin (points verts).
- 44 Bien que G. reste en dessous de la norme en LexP, il a nettement progressé en six mois, passant de 20 à 29 points. En répétition de mots (Rép.M) également, il progresse bien. Avec 18 points sur un maximum de 21, cet élève obtient un excellent résultat en compréhension immédiate, ce qui le situe dans la limite supérieure de la distribution. Ses résultats en compréhension globale et en morphosyntaxe sont dans la norme.
- 45 Voici ses résultats en mai 2009, alors qu'il est en 3^{ème} année primaire (CE2) :

- 46 Bien que son résultat en LexP soit encore faible, il a nettement progressé au niveau du genre des noms et ne se trompe presque plus.

- 47 Lorsqu'on lui demande comment il fait pour savoir si c'est un ou une, il répond « Un bougie, ça ne va pas, c'est une bougie ». Il semble donc qu'il se fie à son oreille pour décider ce qu'il va énoncer.

Figure : Progrès en vocabulaire chez de jeunes élèves après 2 ans de travail sur le lexique

- 48 Nous voyons sur ce graphique les résultats en vocabulaire actif de quelques élèves ayant vécu très jeunes les deux années de mise en œuvre du projet. Sur le graphique ci-dessus, on peut lire leurs résultats en fin de cycle initial (GSM) et sur le graphique ci-dessous leur résultats à la fin de la 1ère année primaire (CP), en juin 09, soit une année plus tard.

- 49 Ces résultats sont très satisfaisants et permettent de penser que les efforts fournis pour développer et enrichir leur vocabulaire ne sont pas vains. Il sera intéressant de suivre tous ces élèves les prochaines années afin de voir si ces résultats se confirment et si la tendance vers une progression dans l'épreuve LexP se généralise.
- 50 De tels résultats chez les plus jeunes élèves viennent appuyer la recommandation de GIERUC :
- Des activités aptes à stimuler la formation de compétences métaphonologiques précoces devraient être menées systématiquement dans les classes enfantines, auprès des élèves allophones. Le recours aux langues premières est, à cet âge, particulièrement pertinent : des dispositifs d'enseignement bilingue, ou l'introduction d'activités langagières dans ces langues pourraient contribuer à prévenir les échecs ultérieurs. (GIERUC, 2007 : 137)

V. Conclusion

- 51 La recherche décrite dans cet article suit la mise en place d'un projet dont le but est de valoriser la langue d'origine des élèves, de faire des liens entre langue d'origine et langue de scolarisation, de renforcer l'estime de soi des élèves allophones.
- L'amélioration des performances en langage oral des élèves tamouls mise en évidence dans notre recherche est un encouragement pour les enseignantes, une reconnaissance de la valeur du travail accompli.
- L'adhésion au projet des enseignantes régulières est indispensable.
- Un tel projet représente un important travail d'organisation, et surtout manifeste une bonne entente entre les enseignantes. Il s'agit avant tout d'un travail d'équipe, d'une collaboration entre toutes, enseignantes régulières et enseignantes LCO afin de maintenir une dynamique positive, dans le respect de soi, des collègues et des élèves.
- 52 En ce qui concerne le suivi de ce projet, beaucoup de questions se posent encore.
- 53 Quelle part attribuer aux animations données dans les classes hétérogènes par les ELCO ? Quelle part revient à la reconnaissance et à la valorisation de la langue d'origine dans l'école même ?
- Quel est l'effet du travail intensif mené sur le lexique en français ? Et celui des liens tissés entre L1 et L2 ? Toutes ces interventions sont étroitement ajustées les unes aux autres et forment un tout dont il est difficile de mesurer chaque élément. Mais nous pouvons relever avec Gieruc que la prise en compte de la double identité culturelle des élèves allophones dans l'école améliore leur intégration scolaire (p.138).
- 54 En l'absence d'un groupe de contrôle, cette recherche ne permet pas encore de conclure scientifiquement à des effets positifs du dispositif sur les performances des élèves en langage oral. Quelles seraient les performances d'élèves allophones appariés en âge et au niveau scolaire équivalent, ne bénéficiant pas du projet d'école ?
- 55 *Nos remerciements à Clairelise BONNET qui nous a fait bénéficier de son expérience et de ses conseils lors de cette recherche ainsi qu'aux enseignantes qui croient en ce projet et le font vivre.*

IMAGE TIRÉE DE Autour du monde : premier livre de lecture courante / **A. LOCQUENEUX, M. BEAUREGARD. PARIS, STRASBOURG : LIBRAIRIE ISTR, 1958. 124 P. : ILL. EN COUL., COUV. ILL. EN COUL. ; 22 CM.- P. 49. SOURCE : CEDRHE**

BIBLIOGRAPHIE

- BONNET, C., BORGEAUD, I., & PIGUET, A.-M. (2008). *La devinette au premier cycle primaire*. Lausanne : HEP-VD
- DALGALIAN G. (2000) *Enfances plurilingues, Témoignages pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- GIERUC, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ? Suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne : URSP
- GUIBERT, A. (2009). *Ma culture, ta culture, notre culture*. DVD illustrant le déroulement du projet. Lausanne : HEP.
- ISNARD, L. & SCHEERER, M. (2008). *La valorisation de la langue et de la culture d'origine des élèves allophones sous la loupe. Analyse de trois contextes scolaires contrastés*. Mémoire professionnel. Haute Ecole Pédagogique : Lausanne.
- OFS / CDIP (2003). *PISA 2000 – Synthèse et recommandations* p. 30. Plan d'action no 3
- http://www.lire-et-ecrire.ch/doc/pisa_2000.pdf

RÉSUMÉS

Cet article présente quelques éléments d'une recherche liée à un projet mis en place dans un collège situé en Suisse romande et regroupant des élèves du CIN au CYP2 (soit de la MS au CM2).

Dans ce projet, des Enseignantes de Langue et Culture d'Origine (ELCO) proposent dans les classes diverses activités tissant des liens entre leurs langues et le français, ceci dans le but de valoriser les langues premières des enfants.

La recherche porte plus particulièrement sur le suivi des élèves d'origine tamoule. La batterie de tests ELO (KHOMSI, 2001) visant à décrire divers aspects du langage oral des enfants a été utilisée. Elle permet d'identifier où se situent les forces et les difficultés de l'enfant en français oral. Nous formulons l'hypothèse que le fait de donner dans l'école une place aux langues d'origine des élèves, va influencer positivement leur rapport à leur langue d'origine.

This article presents several research elements linked to a project put in place in a school situated in Swiss Romand, regrouping students from kindergarten and primary school, from four to ten years old. The teachers of Language and Culture of Origin (LCO) propose diverse activities in class, in order to create a link between the students' language of origin and French. The goal is to validate the mother tongue of the students.

This research focuses on students of Sri Lanka origin. The serie of tests ELO (KHOMSI, 2001) is used to describe diverse aspects of spoken language. These tests help identify the strengths and difficulties of the students in spoken French. We formulate the hypothesis that to give a place in the school setting to the mother tongue of the students will positively influence their rapport to their mother tongue.

INDEX

Mots-clés : compétence, estime de soi, langage oral, langue 1, langue 2, lexique

AUTEURS

ANNE GUIBERT

HEP Vaud

DANIÈLE FROSSARD

HEP Vaud