



HAL
open science

Prendre en compte la diversité des langues à l'école maternelle : expérimentation d'une séquence en petite section

Charlotte Boyer

► **To cite this version:**

Charlotte Boyer. Prendre en compte la diversité des langues à l'école maternelle : expérimentation d'une séquence en petite section. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00737513

HAL Id: dumas-00737513

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00737513v1>

Submitted on 2 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Prendre en compte la diversité des langues à l'école maternelle :

Expérimentation d'une séquence en petite section

**Nom : BOYER
Prénom : Charlotte**

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 professionnel – 30 crédits

Spécialité : Français Langue Etrangère

Sous la direction de Diana-Lee Simon et Cyril Trimaille

Année universitaire 2011-2012

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

le 11/10/2012

Charlotte BOYER

Remerciements

Merci à Diana-Lee Simon et Cyril Trimaille de m'avoir accompagnée dans l'écriture de ce mémoire et dans mon travail au cours du stage. Sans vos encouragements et votre aide, ce mémoire ne serait encore qu'une vague idée de plan sur un coin de cahier !

Merci à Isabelle Ramus, ma tutrice, qui a tout fait pour que je puisse mettre en pratique ce sur quoi je travaillais, et qui m'a apporté aide et conseils tout au long de ce stage.

Merci à Mme Leguen et aux élèves de petite section de l'école maternelle Driant de m'avoir accueillie dans leur classe.

Et enfin merci à tous ceux qui m'entourent, m'encouragent et me supportent depuis le début de ce master : Vincent, Bini, mes parents, Mme L., les copines du M2 et surtout les deux autres « casnavettes » !

Table des matières

Introduction.....	8
I- Contexte	10
1.1 La situation en France concernant les langues premières et les langues de l’immigration.....	10
1.1.1 « La langue de la République est le français »	10
1.1.2 Hiérarchie sociolinguistique et manque de reconnaissance du bilinguisme « de l’immigration »	11
1.2 La prise en compte des langues d’origine : raisons et bénéfices	13
1.3 Programmes 2002 vs. 2008	15
1.3.1 Les programmes de 2002	15
1.3.2 Les programmes de 2008	17
1.4 Commande de stage.....	19
II- La prise en compte des langues d’origine en maternelle : quelles actions, quelles possibilités ?	20
2.1 La formation des enseignants	20
2.2 Résultats de l’enquête.....	22
2.2.1 Difficultés rencontrées	23
2.2.2 Ardèche	23
2.2.3 Drôme.....	23
2.2.4 Isère	26
2.2.5 Savoie	27
2.2.6 Haute-Savoie	27
2.2.7 Conclusion de l’enquête.....	28
2.3 « Lire Ensemble » à Chambéry	29
2.3.1 Description	29
2.3.2 Le choix du support	30

2.3.3 Lire Ensemble, comment ça marche ?	30
2.3.4 Les résultats.....	32
2.4 Le programme Eole	34
2.4.1 Les activités Eole.....	35
2.5 Le plurilinguisme en maternelle.....	36
2.5.1 Un outil : la marelle de la découverte multilingue.....	36
2.5.2 La marelle de la découverte multilingue : quel contenu ?.....	38
2.5.3 Les difficultés d'utiliser ce parcours pour les langues de l'immigration	39
2.6 CADre de Référence pour les Approches Plurielles.....	40
2.6.1 Définition des approches plurielles et développement de la compétence plurilingue	41
2.6.2 Présentation et décomposition du CARAP	42
2.6.3 Critique	44
2.6.4 Quels outils pédagogiques pour le CARAP ?	44
III- Expérimentation d'une séquence de découverte plurilingue en maternelle	45
3.1 Premiers pas	46
3.1.1 Objectifs	46
3.1.2 Création d'un « programme de base ».....	47
3.2 Mise en place de la séquence pour une classe de petite section	49
3.2.1 Le contexte	50
3.2.2 Choix opérés pour la séquence	52
3.3 Retours des professionnels	58
3.4 Déroulement	59
3.4.1 Ajustement de la séquence	60
3.5 Résultats	62
3.5.1 Degré de réalisation des objectifs.....	62
3.5.2 Autres résultats observés.....	66
3.5.3 Quel impact sur les pratiques ?.....	67

3.6 Réflexion personnelle, retour sur l'action	68
3.7 Pistes.....	70
Conclusion	72
Bibliographie.....	74
Annexes	76
Annexe 1 : Programme de formation Eveil et ouverture aux langues à Montélimar	77
Annexe 2 : Présentation de l'association F.L.E.....	78
Annexe 3 : Présentation de l'association A.P.E.M.	80
Annexe 4 : Présentation du projet de lecture parents-enfants à Montélimar	81
Annexe 5 : Exemples de jeux associés aux livres de l'action Lire Ensemble	84
Annexe 6 : Projet de fiche de suivi pour l'action Lire Ensemble	85
Annexe 7 : La marelle de la découverte multilingue	86
Annexe 8 : Récapitulatif CARAP – Compétences pouvant être visées en maternelle	87
Annexe 9 : Objectifs (d'après CARAP, visés en petite section)	92
Annexe 10 : Prototype de l'arbre des langues pour les séances collectives.....	93
Annexe 11 : Photo des emballages utilisés	94
Annexe 12 : texte et gestes de la comptine japonaise.....	95
Annexe 13 : Exemples de saluts étudiés	96
Annexe 14 : Arbre des langues et des saluts réalisé pendant les séances collectives	97
Annexe 15 : Déroulement prévisionnel des séances	98
Annexe 16 : Puzzles utilisés pendant les ateliers	100

Introduction

Le travail détaillé dans ce mémoire est le résultat d'un intérêt grandissant au fil des années pour le travail avec les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) en maternelle. Mon expérience de deux ans en tant qu'animatrice pour le programme Bain de Langage à Grenoble, qui visait à aider ces élèves dans leur apprentissage du français, m'a permis de prendre conscience du nombre et de la richesse des langues présentes à l'école : grâce à eux des langues aussi diverses que le russe, l'arménien, l'hindi, le turc ou le serbe étaient représentées dans les écoles où j'intervenais. Paradoxalement, cette richesse linguistique était peu exploitée, que ce soit au sein du programme Bain de Langage ou dans les classes, à l'exception de quelques rares interventions par certains parents pour chanter une comptine.

La formation reçue au cours du master de Français Langue Etrangère à l'université Stendhal m'a permis de découvrir que ces langues pouvaient, et même devaient être sollicités pour aider ces élèves à progresser en français. Des innovations pédagogiques telles qu'Evlang ou Comparons nos langues faisaient preuve de leur réussite, même si leur utilisation était limitée à l'école élémentaire ou au collège. Connaissant un peu le public de l'école maternelle, il me paraissait dommage de ne pas profiter des avantages offerts par cette école. Souvent qualifiée « d'école de la découverte » puisqu'elle vise à accompagner les élèves dans leur découverte du monde, les possibilités sont donc multiples pour solliciter les langues des élèves allophones et de leur famille. Or, à ma connaissance, peu d'actions étaient entreprises, au-delà des interventions ponctuelles pour évoquer telle ou telle culture étrangère.

Aussi, lorsque j'ai eu l'opportunité, dans le cadre du partenariat entre le Casnav de Grenoble et l'université Stendhal, d'effectuer mon stage au Casnav, j'ai immédiatement dirigé mes envies de travail vers la maternelle avec à l'esprit plusieurs questions : pourquoi les langues des élèves sont-elles si peu sollicitées à ce stade de la scolarisation ? Est-il possible d'entreprendre une découverte de plusieurs langues avec des élèves si jeunes, et enfin, est-ce que cette découverte pourrait s'avérer aussi positive pour eux que pour des élèves plus âgés ?

Dans un premier temps, nous découvrirons dans quel contexte, idéologique et scolaire, se situe la question de la prise en compte des langues des élèves à l'école en général, et à l'école maternelle plus particulièrement.

Puis, nous verrons quelles possibilités existent pour prendre en compte ces langues, en nous penchant d'abord plus en détails sur la situation au sein de l'académie de Grenoble, avant de découvrir différents outils destinés spécifiquement à répondre à la diversité des langues au sein des classes de l'école maternelle.

Enfin, la troisième partie sera consacrée à la description et au retour réflexif sur une séquence plurilingue que j'ai menée dans une classe de petite section à Grenoble, en tentant d'y inclure les langues présentes dans la classe afin de mesurer les effets de cette prise en compte sur les élèves.

I- Contexte

1.1 La situation en France concernant les langues des élèves et les langues de l'immigration

Afin de comprendre les difficultés de la prise en compte des langues des élèves à l'école, notamment les langues de l'immigration, il est nécessaire d'effectuer un retour sur l'histoire et sur le rapport que la France entretient à la fois avec « ses » langues, endogènes (langues autochtones) et exogènes (langues de l'immigration).

1.1.1 « La langue de la République est le français »

Le premier alinéa de l'article 2 de la Constitution de 1958 illustre la place importante occupée par la langue française dans l'identité du pays. Dès la Révolution, le français a été utilisé et son enseignement encouragé afin d'unifier un pays composé de régions aux cultures et aux langues différentes. L'école obligatoire, à partir de la fin du XIX^e siècle, a permis d'enseigner le français au plus grand nombre et a contribué à l'abandon progressif des langues dites régionales, dont certaines sont aujourd'hui reconnues uniquement localement, comme le corse ou le breton. En France, seul le français est reconnu comme langue officielle, contrairement à de nombreux pays européens où deux, trois langues cohabitent et bénéficient du même statut (Suisse, Belgique, Finlande, etc.), ce qui fait de notre pays, selon les mots de Christine Hélot « un des exemples les plus marquants de l'idéologie *une nation/une langue* » (2007, p.94). L'insistance sur la langue française est de plus en plus forte ces dernières années, puisque les candidats à l'immigration et à la naturalisation doivent justifier d'une maîtrise de plus en plus étendue de la langue française : depuis le 1^{er} janvier 2012, le niveau exigé est le B1, qui doit être justifié par un diplôme. C'est d'ailleurs la première condition pour témoigner de son « assimilation à la

communauté française »¹. La langue française « fait » le citoyen français : ainsi, des conditions particulières d'acquisition de la nationalité sont réservées aux personnes « [Appartenant] à l'entité culturelle et linguistique française, lorsqu'il est ressortissant d'un territoire ou État dont la langue officielle ou l'une des langues officielles est le français et que le français est sa langue maternelle ou qui justifie d'une scolarisation d'au moins 5 ans dans un établissement enseignant en langue française »².

Cette idéologie monolingue est toutefois confrontée à une situation réelle, quotidienne, qui est de plus en plus multilingue. Les mouvements d'immigration ont amené avec eux des langues d'abord relativement proches à la fois géographiquement, mais aussi linguistiquement et culturellement (italien, portugais, espagnol) puis plus éloignées (arabe et ses différents dialectes, langues des Balkans plus récemment), qui font qu'aujourd'hui, si la seule langue officielle est toujours le français, une multitude de familles et d'individus utilisent au quotidien dans leurs échanges une ou plusieurs langue(s) autre(s) que le français.

1.1.2 Hiérarchie sociolinguistique et manque de reconnaissance du bilinguisme « de l'immigration »

Or, les compétences dans d'autres langues que le français ne sont pas toujours reconnues de façon égale et ne sont pas créditées de la même « valeur » sociale et symbolique. Des langues de grande diffusion comme l'anglais et l'espagnol, ou jugées utiles sur le plan international comme le chinois (dont l'apprentissage se développe à l'école en France depuis une dizaine d'années) sont généralement valorisées et leur pratique en famille encouragée, à la fois par la société dans son ensemble et par le corps enseignant plus particulièrement. Cela à tel point que des sections « internationales » ou « européennes » se sont développées dans les collèges et les lycées pour permettre à ces élèves (et à d'autres, issus de familles uniquement francophones) de poursuivre leur scolarité en utilisant ces langues comme langue-objet pour différentes disciplines, tout en apprenant d'autres langues étrangères comme matières. Cette focalisation sur les langues de grande diffusion et/ou à statut élevé,

¹ service-public.fr, d'après le site officiel de l'administration française

² Service-public.fr

jugées « utiles » à l'heure des échanges internationaux, crée une différence de prise en compte entre les langues valorisées et les langues dites « minorées ».

Lorsque l'élève utilise en famille une ou des langue(s) de grande diffusion, ou des langues au statut valorisé, le français appris à l'école va venir s'ajouter à cette ou ces première(s) langue(s), au lieu de les remplacer. Ce phénomène encouragé par l'école grâce à des sections internationales ouvertes pour certaines dès l'école élémentaire se double, dans le cas des langues de grande diffusion, d'un autre facteur, celui de la littératie. En effet, le soutien apporté par l'école à l'apprentissage et l'utilisation de la ou des langues familiales permet à l'élève d'accéder à la lecture et l'écriture dans sa ou ses langues, une chose qui n'est pas forcément transmise par les parents, au contraire de la langue orale. Cela permet donc une maîtrise à la fois orale et écrite de deux langues ou plus, l'école encourageant par ailleurs l'apprentissage d'autres langues. Le bilinguisme « reconnu » et encouragé par l'école est donc un bilinguisme assez restreint, attaché majoritairement aux langues européennes et à quelques langues « fortes » car liées aux échanges commerciaux. Il est appelé « bilinguisme d'élite » par Hélot (p.36), car c'est un phénomène concernant, en majorité, des élèves issus de familles de catégories socio-culturelles élevées.

Ce « bilinguisme d'élite », Hélot l'oppose au « bilinguisme de masse ». Pour des langues minorées car limitées à un pays ou une communauté de faible dimension, comme l'arménien ou le serbe, ou dépréciées, comme les différents dialectes arabes opposés à l'arabe littéraire « savant », la reconnaissance du bilinguisme de ses locuteurs par l'institution scolaire est plus problématique. Cela concerne le plus souvent les langues de l'immigration récente, ou des langues où la culture de l'écrit est moins forte qu'en Occident. Pour les élèves locuteurs de ces langues « minorées », d'un statut moins prestigieux, le français, langue de l'école et du pays d'accueil, va parfois mettre en péril la conservation de la ou des langue(s) familiale(s), la langue la plus valorisée (ici, le français) remplaçant la première langue, que l'élève utilise de moins en moins.

En effet, l'institution scolaire ne permet pas d'encourager la pratique de la langue comme dans le cas de langues de grande diffusion : pas ou peu de sections internationales, pas d'heures qui seraient dédiées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue première, comme cela peut être le cas dans d'autres pays européens comme la Finlande, qui offre la possibilité à ses élèves immigrés de développer leur langue quelle qu'elle soit. A titre

d'exemple, les écoles de la ville d'Oulu ont proposé en 2011-2012 un enseignement en hongrois, dari, thaï, vietnamien, somali, en plus de proposer un enseignement dans des langues plus répandues, comme le chinois ou le russe³.

On peut toutefois constater une évolution ces dernières années concernant l'enseignement de l'arabe, pour lequel les sections internationales se sont développées en dehors de la région parisienne : à Montpellier et à Lyon, mais uniquement à partir du collège, et à Grenoble, qui est la seule ville de province à proposer une section internationale arabe dès le cours préparatoire⁴. Cela permet une valorisation de la langue de la famille (ou une reconquête de cette langue, qui a pu être délaissée au profit du français), qui s'accompagne également d'un apprentissage de l'arabe écrit, ce qui n'est pas toujours le cas lorsque la langue est transmise uniquement par la famille, les variantes nationales de l'arabe du Maghreb (marocain, algérien, tunisien) étant principalement orales.

En région parisienne, un effort a été entrepris pour mettre en place des sections internationales de polonais ou de néerlandais, langues de moindre diffusion, mais qui bénéficient de leur statut de langues de l'Union Européenne et sont à ce titre plus valorisées que certaines langues de l'immigration « hors Union Européenne ».

Ces efforts devraient pouvoir s'appliquer à d'autres langues, parfois plus parlées sur le territoire français que certaines langues de l'Union Européenne, comme le turc par exemple. Ceci est d'autant plus important en Rhône-Alpes, où la proportion des étrangers dans les Zones Urbaines Sensibles (ZUS) est presque aussi importante qu'en Ile-de-France : 20,2% d'étrangers et 12,1% de Français par acquisition de nationalité, contre 8,3% et 6,4% dans les unités urbaines englobantes⁵.

1.2 La prise en compte des langues d'origine : raisons et bénéfices

L'utilisation de la langue familiale est encouragée par l'Education Nationale pour accueillir les parents et leur expliquer le fonctionnement de l'école. L'académie de Grenoble par exemple, a édité des plaquettes de présentation en cinq langues, dont le serbe et le turc, et

³ oulu.ouka.fi, site de l'éducation de la ville d'Oulu

⁴ arrêté du 30 mars 2012 fixant la liste des sections internationales dans les écoles, collèges et lycées

⁵ Insee.fr

encourage le recours aux interprètes. L'accueil des parents est en effet le premier contact avec l'école, et tout est donc fait pour que celui-ci se passe le mieux possible.

Pourquoi alors, ne pas envisager ce même type d'accueil, cette prise en compte de la langue, lorsque l'enfant arrive en classe ? L'école maternelle, la classe, constituent pour beaucoup d'enfants un environnement inconnu et potentiellement insécurisant : ils n'y ont pas leurs repères, ce qui cause souvent le jour de la rentrée des scènes de pleurs et de cris. Pour un enfant allophone, cet univers est d'autant plus insécurisant qu'il n'y retrouve même pas la langue qui l'entoure habituellement. Sans avoir recours à un interprète, ce qui poserait tout de même des problèmes au sein de la classe, pouvoir saluer l'enfant dans sa langue serait un bon commencement pour lui permettre de se sentir un peu plus en sécurité dans ce nouvel environnement.

D'autre part, la prise en compte de la langue de l'enfant, accompagnée de moyens de faire progresser l'enfant dans cette langue, est créditée de bénéfices cognitifs par les chercheurs, dont Jim Cummins, cité par Hélot dans son ouvrage de 2007. Celui-ci note « une supériorité des enfants bilingues au niveau des compétences métalinguistiques, ainsi que dans l'apprentissage d'autres langues étrangères » (p. 46), deux qualités qui peuvent avoir une influence sur le développement scolaire et la réussite de l'enfant, à condition que celui-ci développe ses deux langues de façon égale. C'est ce que Cummins appelle « la théorie des seuils ». Il distingue deux seuils à atteindre pour que l'enfant puisse bénéficier des effets du bilinguisme sur son développement. Le premier seuil concerne la langue première, qui doit être suffisamment développée au moment où l'enfant est confronté à la langue seconde. Dans le cas d'un enfant allophone rentrant à l'école maternelle, le développement de la langue repose essentiellement sur les parents et la famille, qui doivent lui permettre d'avoir un vocabulaire et une syntaxe suffisamment développés pour se saisir ensuite de certains concepts dans la langue seconde. Le fait d'encourager et d'accompagner ensuite l'apprentissage de la langue première à l'école, en parallèle de l'apprentissage de la langue seconde, permettrait à l'élève d'atteindre le deuxième seuil dans ses deux langues. C'est seulement à partir de ce niveau de développement des deux langues que les bénéfices de la bilinguisme peuvent émerger. Il suppose notamment une compétence lettrée (lecture et écriture) dans les deux langues, qu'il incombe à l'institution scolaire de développer, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture nécessitant une démarche réfléchie et guidée.

C'est ce qu'il se passe dans les filières internationales, où l'on vise l'acquisition de ces compétences dans les deux langues étudiées. Si l'une des deux langues n'est pas développée jusqu'à ce seuil, l'élève peut être confronté à « des difficultés croissantes de compréhension des tâches scolaires » (p.47), puisqu'il ne dispose pas de ce que Cummins désigne sous le nom de « compétence académique », et qu'il oppose à la « compétence conversationnelle ». En effet, si le niveau pour dialoguer peut s'acquérir rapidement, puisqu'il repose souvent sur un contexte, des phrases plus simples et des choses concrètes, le travail scolaire suppose des compétences plus abstraites et la maîtrise de structures linguistiques plus complexes, et surtout, utilisées de façon décontextualisée. Atteindre ce degré de maîtrise nécessite donc un travail spécifique que seul un apprentissage guidé peut proposer.

1.3 Programmes 2002 vs. 2008

Les programmes actuels de l'école maternelle ont été entièrement revus lors de la réforme de l'école primaire de 2008, recentrant le travail sur les « apprentissages fondamentaux ». Les programmes précédents, datant de 2002, offraient une perspective plus large de l'enseignement. Ce changement a occasionné une différence importante dans la possibilité de prise en compte des langues des élèves au sein de la classe.

1.3.1 Les programmes de 2002

On pourrait résumer le programme de maternelle de 2002 en citant cette phrase tirée de sa troisième partie : « Il appartient à l'équipe des maîtres d'assurer à leurs élèves, tout au long de leur scolarité, l'exploration d'une grande variété de situations et d'univers culturels ». En effet, ce programme est particulièrement riche en références à d'autres langues, d'autres cultures et à la présence dans les classes d'enfants à même de partager ces phénomènes.

Il est intéressant de noter que, dès le début de la section « le langage au cœur des apprentissages », un paragraphe entier incite les enseignants à utiliser la diversité des langues, justement dans le but d'aider les élèves dans leur apprentissage :

« Profitant de la plasticité des compétences auditives du jeune enfant et de ses capacités expressives, l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères

ou régionales. Elle conduit les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues, elle leur fait rencontrer d'autres rythmes prosodiques, d'autres phénomènes linguistiques et culturels. Elle utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves »

Par l'utilisation des termes « langues parlées sur le territoire national », le programme ne ferme la porte à aucune manifestation langagière, qu'elle soit considérée de façon officielle ou pas. L'utilisation des langues étrangères (et pas seulement d'une seule) est reconnue comme apportant un « plus » éducatif même pour les très jeunes enfants et les enseignants sont incités à prendre en compte « plus particulièrement » les langues présentes dans leur classe, accordant ainsi une place de choix aux langues de l'immigration.

Cette attention portée à la mise en valeur et à la prise en compte des langues des élèves se retrouve tout au long du programme qui met l'accent sur la formation des élèves à la diversité. Ainsi, la découverte du récit et des cultures orales peut aussi se faire en « prenant soin de ne pas oublier les traditions orales régionales ainsi que celles des aires culturelles des enfants étrangers ou d'origine étrangère ». Plus qu'une incitation, c'est ici une préconisation, qui se veut aussi formatrice sur le « caractère universel » de la tradition orale, contribuant ainsi à un rapprochement des cultures de différentes origines. On retrouve ici les bénéfices d'un éveil aux langues et d'une éducation interculturelle tels qu'ils sont formulés par Marinette Matthey dans *Au plaisir de dire : faire des langues de la migration* des objets de connaissance de l'environnement, leur donner un statut, de façon à ce qu'on puisse, au moins, les reconnaître en les entendant.

En se penchant sur la cinquième partie du programme, qui concerne le « cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle », on constate que le troisième et le quatrième paragraphe font explicitement référence aux situations où la langue première de l'enfant est « socialement dévalorisée par rapport à l'autre » (sous-entendu ici, le français) et aux conséquences que cela peut avoir. Cela s'accompagne d'incitations à « jouer un rôle équilibrant » dans la situation de bi/plurilinguisme, à « trouver les moyens de renforcer la langue maternelle (...) : langage d'évocation (...) prise de conscience des réalités sonores de la langue ». On peut cependant s'interroger sur les moyens à disposition des enseignants pour suivre ces directives : comment, à quel moment ? Cela aurait peut-être demandé des informations plus poussées afin de savoir quel discours adopter avec la famille et quelles

pratiques mettre en œuvre dans la classe avec l'enfant. Tel qu'il est formulé ici, le programme demande beaucoup mais offre peu de réponses précises, on peut donc se demander quel impact ont eu les directives au sein des classes et sur le développement des langues maternelles des enfants.

1.3.2 Les programmes de 2008

Les programmes de 2008 se veulent « plus lisibles, plus courts (...) recentrés sur les enseignements essentiels » (p.3). Ils sont en effet beaucoup moins longs que les programmes de 2002 en ce qui concerne la maternelle : cinq pages seulement, contre vingt-quatre pour le précédent. En découvrant les différents domaines et les enseignements qu'ils contiennent, on peut deviner que les « enseignements essentiels », en ce qui concerne le langage, signifient surtout un apprentissage renforcé de la langue française. Il n'est fait à aucun moment référence à la découverte d'une ou plusieurs langues étrangères. Toutefois, Xavier Darcos, alors ministre de l'éducation nationale, précise que « le choix des méthodes et des démarches relève intégralement de la responsabilité des enseignants », ce qui laisse une certaine liberté à l'intérieur des grandes lignes fixées par le programme. Par exemple, une phrase comme « [les enfants] redisent de manière expressive des comptines et interprètent des chants qu'ils ont mémorisé » peut permettre d'utiliser des chants et comptines en langue étrangère, puisqu'il s'agit pour l'enfant d'apprendre à s'exprimer. De même, « les activités d'expression à visée artistique que sont les rondes, les jeux dansés, le mime » peuvent être l'occasion d'introduire une courte comptine en langue étrangère, qui sera d'autant plus ludique et mieux adaptée qu'elle est accompagnée de gestes. Les opportunités les plus grandes d'utiliser des supports dans d'autres langues se trouvent dans la thématique *Percevoir, sentir, imaginer, créer*, qui encourage « les activités structurées d'écoute [qui] affinent l'attention, développent la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive ». Ici, on peut imaginer différentes activités d'écoute autour de chansons, comptines, ou même de simples mots/phrases en langue étrangère (« bonjour » ou « joyeux anniversaire » par exemple, qui offrent des repères déjà connus pour les enfants, et qui ont fait l'objet d'élaboration et d'expérimentation dans les programmes Evlang et Jaling). Ce programme à première vue succinct sur la mise en contact avec les langues étrangères offre donc tout de même quelques possibilités aux enseignants qui le souhaitent.

Concernant les langues et cultures d'origine des enfants et leur prise en compte au sein de la classe, il est important de préciser que le programme de 2008 pour la maternelle s'est vu renforcé, en 2011, par un guide à l'attention des professeurs, intitulé « Le langage à l'école maternelle » : ce guide se concentre sur l'apprentissage du langage et de l'écriture et offre une petite centaine de pages d'annexes comportant des exemples concrets de pratiques de classe. On y retrouve, finalement, bon nombre de précisions contenues dans le programme de 2002, et qui avaient été laissées de côté pour assurer ce côté « lisible » et « court ». Ainsi, dans le paragraphe *Faire découvrir le patrimoine* (p.68), la littérature de jeunesse « permet aux enfants venus d'ailleurs de retrouver des contes et des mythes liés à leurs origines (...) les personnages, les univers (...) sont familiers à leurs proches ». Le partenariat avec des élèves de fin de primaire ou de collège, qui peuvent venir lire des albums dans les moments prévus pour cela, est perçu comme un moyen pour « les grands frères ou grandes sœurs [de valoriser] leur statut, et ce peut être très important pour des familles dont le français n'est pas la langue maternelle ».

Enfin, dans la partie 5, consacrée aux « élèves aux besoins particuliers », plusieurs pages sont dévolues aux enfants « non francophones », qui vont dans le sens d'une prise en compte et d'une valorisation de la langue maternelle. Plusieurs rappels y sont faits, sur la nécessité de développer la langue première et sur le statut de ces enfants, qui ne doivent pas être considérés comme des élèves en difficulté du simple fait de leur langue. Un paragraphe entier est réservé aux manières de « faire une place aux diverses langues maternelles dans la classe » (p.100), qui rejoint les objectifs du programme comme « l'ouverture à la différence, la décentration, la reconnaissance des différences culturelles ». La valorisation des cultures d'origine se fait grâce aux contes, à des supports divers comme les emballages, et aux activités artistiques qui peuvent être le moyen d'introduire des éléments graphiques des cultures premières des élèves. Si ces conseils et exemples sont certainement les bienvenus pour des enseignants qui n'ont peut-être jamais été confrontés à la présence d'un ENAF dans leur classe, on peut s'interroger sur la possibilité qu'ils auront de « réserver de courts moments à ces enfants » (p.99) comme cela est préconisé par le guide. Le conseil est donné au maître d'accorder « cinq minutes par jour à un échange particulier avec chaque enfant non francophone de la classe », ce qu'on peut légitimement trouver difficile s'il y a dans la classe plusieurs enfants non francophones, comme cela peut être le cas dans certaines

écoles. Les temps d'échange sont également préconisés lors des « temps sociaux (accueil, habillage, collation, récréation) » dont l'enseignant peut profiter pour des « petits moments de langage ». Ces recommandations sont aussi un moyen d'éviter les « activités spécifiques avec un maître spécialisé » (p.99), puisque les programmes de 2008 ont également conduit à des suppressions de postes au sein des Réseaux d'AideS aux Elèves en Difficulté (RASED). La prise en charge par un enseignant du RASED permettait un travail non seulement spécifique, mais également en petit groupe, ce qui peut être difficile dans une classe, même au sein d'un atelier, puisque l'enseignant est souvent sollicité par tous les petits problèmes des élèves, ce qui empêche une attention soutenue portée à un seul d'entre eux.

Si l'on tient compte du guide « Le langage à l'école maternelle », le programme de 2008 présente des aspects positifs en faveur des langues d'origine des enfants. Mais on peut s'étonner qu'il se soit écoulé trois années entre le programme et les précisions qui l'accompagnent, précisions qui peuvent s'avérer nécessaires dans de nombreux cas en ce qui concerne la langue d'origine des enfants, puisque beaucoup d'enseignants attribuent encore l'échec scolaire au fait de parler une autre langue à la maison.

1.4 Commande de stage

Créés en 2002 pour remplacer les CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants), les CASNAV ont pour mission d'aider à l'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés, en apportant des réponses adaptées selon les académies et le public qu'elles reçoivent. Ils sont notamment en charge de la formation et du suivi des enseignants qui accueillent des ENAF dans leur classe : ils apportent des réponses pédagogiques adaptées selon l'âge et le niveau des élèves.

Au cours de la réunion de présentation des stages au CASNAV, l'école maternelle en particulier a fait l'objet d'une requête assez large : rien ou presque n'avait été entrepris, et le CASNAV offrait donc différentes pistes de travail pour les personnes qui souhaitent s'intéresser à ce niveau de scolarisation.

Lors de la rencontre avec ma tutrice afin de définir mes missions, j'ai donc avancé l'idée de travailler sur ce qui était fait à l'école maternelle, à l'échelle de l'académie, pour prendre en compte la diversité linguistique au sein de la classe : élèves nouvellement arrivés en France

(ENAF), mais aussi langues des enfants nés en France, et dont la famille parle une autre langue que le français (ou en plus du français). Cela englobait plusieurs aspects : d'abord, se renseigner sur la formation dispensée aux enseignants de maternelle, pour savoir s'ils étaient dotés de suffisamment d'outils et d'arguments pour pouvoir mettre en place de telles démarches. Ensuite, chercher s'il existait des actions mises en place dans ce but, par l'école seule, ou en partenariat avec d'autres structures. Ma première mission était donc de mener une enquête dans les cinq départements que regroupe l'académie de Grenoble afin de faire un « état des lieux ».

Indépendamment de l'enquête, il m'a été demandé un travail de « formalisation » du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) à destination des enseignants de maternelle. Cela supposait donc de prendre connaissance du CARAP, de l'analyser, et d'en extraire les utilisations possibles pour les différents niveaux de l'école maternelle. Ce travail, censé au départ être très théorique, puisqu'il s'agissait de proposer des pistes didactiques sans les expérimenter, s'est vu modifié au cours de mon stage, puisque j'ai eu l'opportunité de mettre en place dans une classe de petite section une séquence de travail tirée du CARAP. Celle-ci sera détaillée dans la troisième partie.

II-La prise en compte des langues des élèves en maternelle : quelles actions, quelles possibilités ?

2.1 La formation des enseignants

Du fait de l'absence de scolarisation obligatoire des enfants jusqu'à 6 ans et de l'absence de prise en compte des ENAF à ce niveau (ils ne sont que rarement recensés, et ne bénéficient pas d'aide spécifique), les enseignants de maternelle n'ont pas accès au plan de formation académique dédié à l'intervention auprès du public ENAF. Ce plan de formation est composé de différents modules, consacrés à la connaissance des langues premières et des publics, aux pratiques de classe alternatives (théâtre, slam) ce qui permet de fournir aux enseignants du primaire et du secondaire des savoirs et des savoir-faire à même de les aider au quotidien face à leurs élèves. De leur côté, les enseignants de maternelle n'ont accès qu'à six heures

d'options parmi les dix-huit heures de formation sur l'année. Le caractère optionnel de ces formations dédiées au public ENAF signifie que très souvent, seuls les enseignants manifestant déjà un intérêt pour la question s'y inscrivent. L'animation pédagogique effectuée par la coordinatrice focalise sur la connaissance du public ENAF et les pratiques de classe à adopter pour un meilleur accueil et une meilleure acquisition de la langue française. Au cours d'une de ces animations pédagogiques à Grenoble en avril 2012, où l'accent avait été mis sur la nécessité de valoriser la langue d'origine, une enseignante a judicieusement fait remarquer que depuis plusieurs années, on demandait surtout aux enseignants de développer les compétences en français, ce qui entraînait à la fois un oubli des autres langues en présence et un manque de pistes didactiques et pédagogiques pour les solliciter. En effet, les programmes de 2008 pour l'école maternelle, qui sont toujours en vigueur, mettent l'accent aussi bien pour l'écrit que pour l'oral, sur la langue française : « [l'enfant] s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (...) ils apprennent l'ordre habituel des mots en français. Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers (...) des œuvres du patrimoine littéraire ». Nous avons vu en première partie que le programme de 2008 présentait tout de même des « failles » exploitables par les enseignants pour prendre en compte les langues présentes dans la classe.

D'autre part, les représentations de nombreux enseignants sur les langues, cultures et communautés allophones peuvent également expliquer une réticence globale à solliciter les langues d'origine des enfants. Ils sont encore nombreux à attribuer l'échec scolaire au fait que la langue parlée à la maison n'est pas le français, ou que la langue d'origine est trop différente du français. C'est ce qui était ressorti lors d'une animation pédagogique en décembre 2011, lorsqu'il avait été demandé aux enseignants d'évoquer ce qui, selon eux, pouvait constituer des obstacles à la construction de compétences en français.

Il est cependant intéressant de noter que toutes les langues étrangères ne constituent pas forcément pour les enseignants un obstacle à l'apprentissage du français. Dans un article à paraître (2013) de la revue *Glottopol*, Véronique Nantes et Cyril Trimaille rendent compte des représentations d'enseignants d'écoles maternelles et élémentaires de la région grenobloise sur les langues familiales de leurs élèves. Il en ressort entre autres résultats que les enseignants, indépendamment de leur formation (récente ou plus ancienne), attribuent le qualificatif « bilingue » de façon différente, même lorsqu'ils sont confrontés à des

pratiques et des compétences égales de la part des élèves. Lorsque ceux-ci parlent en famille des langues européennes valorisées, ils sont plus volontiers qualifiés de « bilingues », et leur bilinguisme est appréhendé comme un élément positif dans leur apprentissage. Lorsque les élèves parlent en famille des langues du Maghreb, d'Afrique, ou encore le turc, les élèves sont plus rarement considérés comme bilingues par les enseignants, et leur langue familiale est vue comme un handicap.

La formation n'influant pas sur cette perception, on peut s'interroger sur son contenu, qui n'aborde peut-être pas l'intérêt et l'importance de prendre en compte les langues d'origine. De telles formations sont pourtant organisées ponctuellement et ont montré des résultats encourageants. Ainsi, une formation dispensée en 2006 à Montélimar (voir annexe 1) a débouché sur certains projets de mise en valeur ou de prise en compte des langues des familles et des élèves, que nous découvrirons dans les résultats d'enquête. Dispensée sur deux jours, cette formation a incité les enseignants présents à réfléchir sur le bi-plurilinguisme, leurs représentations, et a également fourni des pistes didactiques pour exploiter le potentiel linguistique des classes. Toutefois, il faut souligner que c'est la demande d'une enseignante qui a permis la mise en place de cette formation par l'académie. Il y a donc une attente de la part des enseignants, qui devrait donner lieu à des réponses spécifiques, surtout en maternelle où les formations sont encore souvent trop généralistes.

2.2 Résultats de l'enquête

Mon stage a donc débuté par une enquête de deux mois à l'échelle de l'académie de Grenoble, afin de recenser ce qui se faisait pour mettre en valeur la ou les langues des enfants et des familles, que cela s'accompagne ou non d'un accent mis sur l'apprentissage de la langue française par ailleurs. Cinq départements étaient concernés : Ardèche, Drôme, Isère, Savoie et Haute-Savoie, dont je devais contacter les coordinatrices pédagogiques, souvent les personnes les plus au fait de la réalité du terrain, puisqu'elles rencontrent régulièrement les enseignants.

2.2.1 Difficultés rencontrées

Mon enquête a été rendue difficile par les coordonnées parfois obsolètes et les positions hiérarchiques avec lesquelles je n'étais pas toujours familière : il m'a fallu faire la différence entre les coordinatrices pédagogiques, au rôle plus étendu, et qui rencontrent normalement les enseignants du primaire jusqu'au lycée, et les chargées de mission, au rôle plus spécifique, comportant souvent un aspect précis sur la scolarisation des ENAF (par exemple, les dispositifs d'accueil). Par ailleurs, il était souvent difficile pour les personnes contactées de savoir ce qui était fait au niveau maternelle, puisque les ENAF n'y sont pas recensés, et qu'aucun dispositif d'accueil particulier n'existe officiellement. La plupart du temps, les personnes en charge de la coordination pédagogique étaient familières avec le niveau élémentaire ou le second degré, plus rarement avec la maternelle. J'ai heureusement été aiguillée par ma tutrice vers les personnes les plus susceptibles de me répondre. Les résultats présentés ici sont le fruit de mes recherches personnelles sur les sites académiques, et des échanges que j'ai pu avoir, par mail ou en face à face.

2.2.2 Ardèche

La coordinatrice de ce département m'a répondu assez rapidement, en se proposant d'exposer ma requête lors d'une prochaine réunion de coordination avec des enseignants du département. Aucun retour ne m'a été fait, les relances ayant été vaines.

Le site internet académique du département ne comporte aucune information sur les moyens d'accueil pour les ENAF en Ardèche, pas plus que de conseils pour les enseignants accueillant un ou plusieurs ENAF dans leur classe.

2.2.3 Drôme

Pour le département de la Drôme, j'ai été dirigée vers Ariane Perge, la conseillère pédagogique, avec qui j'ai eu l'occasion d'échanger à plusieurs reprises au cours de mon travail. Elle m'a dirigée vers une enseignante CRI, Françoise Estival, très investie dans le secteur de Montélimar, où a eu lieu la formation décrite précédemment. Celle-ci a fondé deux associations destinées à accompagner les ENAF et leurs familles, et elle est également

au centre d'un projet de lecture parents-enfants. Le travail réalisé par cette enseignante mérite qu'on s'y arrête plus en détails.

Faciliter le Langage aux Enfants (FLE⁶) (voir annexe 2) Cette association existe depuis 2003. Comme son nom l'indique, elle a pour but de faciliter l'accès au langage (ici, le français de l'école) pour les élèves allophones de 5 à 12 ans qui éprouvent des difficultés dans leur apprentissage. La tranche d'âge 5-6 ans permet d'inclure les élèves de grande section pour accompagner le passage au CP. Accompagnés par l'enseignante CRI, des bénévoles prennent chacun en charge un enfant une à deux fois par semaine, pendant une heure, en dehors du temps scolaire.

L'accent est mis sur le fait que l'élève « maîtrise une autre langue que le français », une formulation plus positive que celle choisie par l'Education Nationale pour définir les ENAF (« Elèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante⁷ de la langue française »⁸). Les missions des bénévoles couvrent un large spectre qui va bien au-delà de l'apprentissage du français : il s'agit d'aider l'enfant à trouver sa place dans la classe, à l'école, mais aussi d'aider ses parents à prendre leur place d'éducateurs dans un système scolaire qu'ils connaissent parfois mal. Des activités annexes sont proposées, pour découvrir le quartier, la ville afin que la famille s'approprie son nouvel environnement.

Toutefois, l'aide proposée étant individuelle et située hors du temps scolaire et de la classe, on peut regretter que les langues maîtrisées par les élèves ne puissent pas être mises en valeur de façon plus prononcée au sein de l'école.

Accompagnement Parents Enfants Migrants (APEM) (voir annexe 3) Cette association propose une prise en charge psychologique aux familles dont les enfants présentent des difficultés (cognitives, relationnelles, comportementales) possiblement reliées à leur parcours migratoire. Une aide est proposée suite à un repérage par les professionnels qui entourent l'enfant (enseignant, médecin scolaire, animateurs, etc.).

⁶ Désignée dans la suite du texte « l'association FLE » afin d'éviter la confusion avec l'acronyme de Français Langue Etrangère

⁷ Je souligne

⁸ Bulletin Officiel de l'Education Nationale spécial n°10 du 25 avril 2002

Il est intéressant, dans le cadre du sujet abordé dans ce mémoire, de mettre en parallèle cette prise en charge psychologique et la prise en compte des langues d'origine des enfants. En effet, l'arrivée dans un environnement inconnu, celui de l'école (maternelle ou plus avancée) se double de l'utilisation d'une langue peu ou pas connue. A cela s'ajoute, dans de nombreux cas, une exclusion totale de la langue familiale à l'école, créant pour l'élève une « rupture avec sa langue familiale et de socialisation en dehors de l'école » (Maire-Sandoz et al., 2011). Cette rupture peut être particulièrement mal vécue dans le cas d'un jeune enfant, pour qui la langue familiale fait partie des composantes de sa sécurité affective. Il est donc aisé d'imaginer que rapidement, des souffrances liées à cette situation puissent apparaître. La prise en compte de la ou des langues de l'élève, dans le cadre de l'Eveil aux langues par exemple, permettrait selon cet article « d'aider l'élève à surmonter le décalage qui peut exister entre la langue de l'école et celle de la maison » (2011 : 170) ce qui peut contribuer à réduire l'impact psychologique du bouleversement vécu par l'élève à son arrivée à l'école.

Projet de lecture parents-enfants (voir annexe 4) Dans le cadre de l'action de l'association FLE, différents constats réalisés par les bénévoles ont conduit à envisager ce projet.

Certains parents manquent de confiance pour aider leur enfant dans ses tâches scolaires, manque de confiance qui est parfois aggravé par le fait que leur enfant est devenu, grâce à l'école, plus compétent qu'eux en français. Enfin, il existait de la part des parents une demande d'apprentissage de la lecture/écriture en français, afin de mieux aider leur enfant face à son propre apprentissage.

Ce projet propose de s'appuyer sur les compétences des parents, en partant d'une histoire en langue étrangère lue par les parents, qui sera découverte ensuite en français en plusieurs étapes par tous. Les parents non-lecteurs dans leur langue peuvent choisir de conter l'histoire, ce qui permet d'éviter de les exclure. Différents modules seront proposés, de difficultés graduelles, afin d'accompagner parents et enfants au long de l'année scolaire. Chaque module est conçu de façon à être indépendant des autres : ainsi, un couple « parents-enfant » un peu plus avancé dans l'apprentissage du français pourra choisir de ne pas suivre les modules de départ et de commencer le travail à partir du quatrième ou cinquième module.

Ce projet n'en est encore qu'à l'étape de l'élaboration, réalisée par l'enseignante CRI en partenariat avec le Casnav de Grenoble. Il sera mis en place à partir de la rentrée 2012 pour une année d'évaluation, qui amènera à une mise en place officielle à la rentrée 2013 si les résultats sont jugés satisfaisants (niveau de lecture atteint, satisfaction des personnes impliquées).

Cette action comportant des similarités avec une action à Chambéry, « Lire Ensemble », j'ai entrepris de mettre en relation la coordinatrice et l'enseignante avec Julia Sorin, qui suit l'action Lire Ensemble.

2.2.4 Isère

Le département de l'Isère a constitué un cas un peu particulier puisque la coordinatrice pédagogique était ma tutrice. L'enquête a donc été rapide, puisqu'à sa connaissance, il n'existait aucune action réellement coordonnée entreprise en maternelle pour la prise en compte des langues d'origine des élèves.

Toutefois, j'ai pu rencontrer au cours d'animations pédagogiques plusieurs enseignants de maternelle qui mènent de petites actions à l'échelle de leur classe. Ainsi, lors d'une mise en commun de pratiques de classe en décembre 2011, à la question « Existe-t-il une démarche pertinente pour permettre aux allophones de construire des compétences langagières en français ? », plusieurs enseignants ont fait part de leurs démarches de valorisation des langues et cultures d'origine, ou de création de ponts entre les langues (plutôt pour les élèves de grande section) : albums bilingues, histoires répétées dans plusieurs langues ont rencontré du succès dans leurs classes et ont effectivement permis des progrès chez les élèves allophones. En avril 2012, d'autres enseignantes ont rapporté plusieurs expériences d'ouverture de la classe aux parents, qui ont permis de valoriser la langue et la culture de certains enfants : comptines japonaises et indiennes, avec présentation d'objets. On se trouve ici dans la valorisation de faits culturels plutôt que des langues à proprement parler, mais cela témoigne de la volonté des enseignants d'entreprendre des démarches pour la prise en compte de la diversité de leur classe.

2.2.5 Savoie

La seule personne listée pour le département de la Savoie était une enseignante de collège, qu'on peut donc supposer peu familière avec le premier degré, ce qui explique peut-être l'absence de réponse de sa part. Une deuxième personne m'a été désignée, sans que j'obtienne plus de réponses.

Le site internet du département de la Savoie est pourtant un des mieux dotés en ce qui concerne les ressources mises à disposition des enseignants : une longue bibliographie à destination des professeurs liste les ouvrages empruntables auprès du CRDP. On y retrouve des ouvrages généraux sur l'accueil d'un ENAF, des méthodes de FLE adaptées aux enfants, des ouvrages de littérature jeunesse (beaucoup de classiques : contes pour enfants, fables) adaptés, ainsi que des outils directement utilisables en classe : jeux, cartes, vidéos. Toutefois, mise à part une mention du DVD « Comparons nos langues », aucun ouvrage ne dirige les enseignants vers une mise en valeur des langues des élèves.

Grâce à Fabrice Peutot, coordonnateur du CASNAV de Grenoble, j'ai malgré tout pu découvrir en Savoie, à Chambéry, l'action « Lire Ensemble » sur laquelle nous reviendrons plus longuement par la suite.

2.2.6 Haute-Savoie

Ce que j'ai pu trouver dans ce département voisin du précédent est assez similaire. N'ayant pas obtenu de réponse malgré des relances encouragées par ma tutrice, j'ai dû me contenter des ressources disponibles sur le site internet du département. Les enseignants peuvent y trouver des conseils pour l'accueil des ENAF dans l'école et dans la classe, et un document créé à partir d'une animation pédagogique donne quelques « clés » et outils aux enseignants de maternelle plus spécifiquement, mais toujours dans l'optique de permettre à l'élève de progresser en langue française, sans prendre en compte, à aucun moment, sa langue d'origine.

2.2.7 Conclusion de l'enquête

Comme nous avons pu le voir dans les précédents paragraphes, les actions officielles et visualisables entreprises en maternelle dans l'académie sont extrêmement rares, voire inexistantes dans certains départements.

Je m'explique cela par plusieurs facteurs, dont certains m'ont été confirmés lors d'échanges informels avec des enseignants. Tout d'abord, l'absence de scolarisation obligatoire en maternelle et les situations parfois précaires des ENAF et de leur famille, font que l'enfant n'est pas toujours présent de façon continue et assidue à l'école. Il devient dès lors difficile d'entreprendre des actions qui pourraient avoir un réel impact. D'autre part, il est rare qu'un maître CRI puisse intervenir en maternelle (cela ne fait normalement pas partie des missions qui leur sont assignées). Leur soutien est pourtant précieux pour les enseignants de maternelle qui, comme nous l'avons vu, ne sont pas toujours familiarisés avec le « public » ENAF et les possibilités qu'il offre. Enfin, le manque de formation spécifique est, à mon avis, le principal facteur de la timide prise en compte des langues d'origine en maternelle. Les enseignants qui s'intéressent aux démarches d'éveil aux langues, aux approches plurielles en général et qui les mettent en œuvre dans leurs classes représentent une part encore trop minoritaire, alors même que les programmes laissent de bonnes possibilités d'utiliser les langues des enfants au sein de la classe.

Pour ces raisons, les quelques démarches entreprises pour les enfants de maternelle bénéficient plus souvent du soutien d'autres structures, extérieures à l'école et dont les actions sont souvent spécifiquement dirigées vers la petite enfance : associations, Maisons de l'Enfance, bibliothèques... C'est le cas de l'action « Lire Ensemble » sur laquelle nous allons donc revenir plus en détails.

2.3 « Lire Ensemble » à Chambéry

2.3.1 Description

L'action Lire Ensemble a débuté en 2010 dans les écoles des Hauts de Chambéry, un quartier de la ville classé Zone Urbaine Sensible (ZUS). La part des personnes de nationalité étrangère y est de 14,9%, soit cinq points de plus que pour la commune entière⁹. Un constat réalisé par les enseignants a enclenché la dynamique pour entreprendre une action soutenue par le réseau de réussite éducative (DIRED) : les enfants des familles allophones ne partent pas avec les mêmes chances et les même acquis face à l'école, et notamment face à la lecture.

L'objectif principal était d'améliorer le taux de réussite scolaire en offrant un complément au travail réalisé en classe par les enseignants. Pour cela, différents objectifs ont été déterminés :

- Favoriser l'égalité des chances dans l'acquisition des compétences linguistiques auprès des élèves allophones.
- Enclencher une démarche collective des partenaires éducatifs afin de favoriser l'accès aux livres dès la maternelle.
- Prévenir les situations d'échec scolaires dues à une mauvaise maîtrise de la langue.
- Initier une thématique commune afin de créer un lien de confiance entre les parents d'élèves et l'école dès la maternelle.

Il convient de rappeler ici que les familles allophones concernées sont majoritairement dans des situations sociales défavorables et appartiennent souvent à des cultures « minorées », dont les constituants (la langue en particulier) ne sont pas perçus comme une « richesse » ou un « capital culturel » (Hélot, p.83) contrairement à d'autres langues et cultures de plus grande diffusion.

⁹ Insee.fr

2.3.2 Le choix du support

Il a été choisi d'utiliser les comptines, facilement accessibles même pour les jeunes enfants, du fait de leur texte court et de leur musicalité, parfois accompagnés de gestes. D'autre part, l'avantage des comptines est que l'on en retrouve des équivalents dans de nombreuses langues (« Frère Jacques » est un exemple connu, mais on peut également citer « Une poule sur un mur » ou « Un éléphant »). Ces comptines communes à différentes langues et cultures facilitent ainsi l'accès au sens pour les familles allophones, et permettent un travail en coopération avec les parents même quand ils ne maîtrisent pas, ou mal, le français ou la langue écrite. Ils sont ainsi investis d'un rôle de « pourvoyeurs de savoir » qui les met en valeur aux yeux de leurs enfants et leur apporte une reconnaissance de la part de l'école, ce qui contribue à développer le lien de confiance visé dans les objectifs.

2.3.3 Lire Ensemble, comment ça marche ?

L'action Lire Ensemble s'est dotée de deux outils : les Boîtes à comptines, et les Sacomptines.

Les Boîtes à comptines sont utilisées dans les lieux fréquentés par les enfants : école et Maisons de l'Enfance. Une Boîte à comptines comprend trois ouvrages, sélectionnés en début d'année par les enseignants. Elle est destinée à rester dans la classe et à la Maison de l'Enfance, afin que les enfants retrouvent dans ces lieux les livres auxquels ils sont habitués.

L'autre outil, le Sacomptines, est celui qui permet à Lire Ensemble de prendre toute sa dimension. Il y a dans la Boîte à comptines trois besaces, qui contiennent chacune un exemplaire d'un des trois ouvrages, ainsi qu'un jeu en rapport avec la comptine, et un CD qui permet d'écouter la comptine en français, mais aussi dans la langue de la famille... et dans d'autres langues, celles des familles des écoles participant au projet. La création de ces Sacomptines repose presque exclusivement sur les parents : des ateliers « Couture en comptines » sont organisés pour confectionner les besaces, au cours desquels certains parents viennent coudre et d'autres chanter des comptines pour permettre à tous de travailler dans la bonne humeur. Les parents sont également mis à contribution pour proposer les versions des comptines dans leur langue et enregistrer les versions audio sur le CD. Une fois ces Sacomptines confectionnés et remplis, les enfants les emportent à tour de

rôle chez eux, afin de partager l'histoire et le jeu avec leur famille (voir exemples de livres et de jeux associé, annexe 5). Le rôle des parents est donc essentiel au sein de l'action : sans leur participation et surtout, sans leur savoir, il serait beaucoup plus difficile (et plus coûteux !) de réaliser les Sacomptines. D'autre part, leur implication dans le projet est déterminante pour atteindre un autre objectif, celui de la réussite scolaire. Dans un article écrit pour les *Cahiers Pédagogiques* (2008), Cécile Goï souligne l'importance du rôle des parents dans la « dynamique de réussite » des enfants et la difficulté que peuvent éprouver des parents allophones à remplir ce rôle, face à une école et une langue françaises qu'ils connaissent mal. Il appartient donc à l'école de mettre en œuvre des moyens à la fois pour aider les parents à comprendre l'école et à investir, dans ce nouvel environnement, leurs fonctions parentales. Dans la perspective de l'éducation, Cécile Goï retient deux axes, celui de protection, et celui d'ouverture au monde. L'action Lire Ensemble place précisément les parents, et particulièrement les allophones, dans ce mouvement de protection et d'ouverture : par la rencontre avec les différents partenaires, avec les autres parents, les parents s'ouvrent à leur quartier, à leur environnement, et par la même occasion à d'autres cultures, tout en accompagnant leur enfant dans ce mouvement d'ouverture. Par leur contribution à l'enrichissement du « corpus » de comptines, ils protègent une partie de leur culture et donc de l'environnement dans lequel l'enfant grandit.

En amont, l'action Lire Ensemble s'est également fondée sur un important travail de partenariat. Il convient de détailler ici les structures qui accompagnent l'action et le rôle qu'elles jouent.

Les partenaires éducatifs :

Ecoles maternelles des Hauts de Chambéry participant au projet : les enseignants sont le premier « maillon » de l'action, puisque le travail sur les comptines est d'abord réalisé en classe. Présentation de la comptine, travail sur le vocabulaire et la compréhension sont intégrés au programme des enseignants. C'est également au sein de l'école que l'action est lancée en début d'année, au moyen de « goûters-comptines » qui permettent aux parents de s'inscrire pour participer à la confection des besaces. L'environnement et le personnel familiaux offrent un cadre sécurisant pour les parents qui sont alors plus enclins à participer.

Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV) : des étudiants volontaires accompagnent l'enfant et sa famille dans l'action, au sein d'une action plus large d'aide scolaire pour les élèves de moyenne et grande sections. Cela peut être l'occasion de découvrir les Maisons de l'Enfance ou bien la bibliothèque.

Ligue de l'Enseignement : les bénévoles de l'action Lire et Faire Lire s'associent à l'action lors de leurs interventions sur le temps scolaire (souvent durant le temps de récréation qui suit la cantine ou dans le cadre des ateliers de travail). Ils reprennent les comptines avec les enfants et encouragent la gestuelle et le chant pour que les enfants s'approprient le texte.

Partenaires territoriaux :

Bibliothèque Georges Brassens : située dans le quartier des Hauts de Chambéry, ses bibliothécaires ont été formées pour épauler l'action Lire Ensemble. Elle accueille parfois des expositions ou des mises en scène, par les enfants, de comptines apprises à l'école.

Maisons de l'Enfance des Hauts de Chambéry : elles reçoivent les enfants inscrits le mercredi. Afin qu'un maximum d'enfants puissent bénéficier de la continuité de l'action, les enseignants encouragent les parents à inscrire leurs enfants. Les Maisons de l'Enfance accueillent pour leur part les temps de « Couture en Comptines » ce qui donne l'occasion aux parents de découvrir le cadre et les activités proposées.

2.3.4 Les résultats

Il n'existe pour le moment pas de résultat « chiffré » de l'action Lire Ensemble. Durant l'année 2011-2012, les différents partenaires ont abordé, lors des réunions techniques, le problème de l'évaluation de l'action, indispensable pour continuer à obtenir des financements de la part de l'Etat. Une ébauche de fiche de suivi a été réalisée (voir annexe 6) et une réflexion a été engagée sur les objectifs à lister pour permettre une évaluation objective. Quelques-uns sont déjà proposés dans la présentation de Lire Ensemble sur le site du Casnav : degré d'acquisition du français, qualité du travail partenarial, nombre de bénévoles engagés, nombre de parents présents aux temps festifs. Les critères d'évaluation sont volontairement assez larges, afin que l'évaluation puisse être faite de façon homogène par toutes les structures impliquées dans l'action. L'inscription de l'action dans le projet d'école a également été envisagée pour les écoles concernées.

En l'absence de résultats chiffrés, il est intéressant, pour se rendre compte de l'impact de l'action, de se pencher sur son développement au cours de ses deux ans d'existence. Lors du lancement du projet en 2010, trois écoles seulement y participaient. Depuis décembre 2011, plusieurs écoles d'un autre quartier de Chambéry, le Biollay (également classé ZUS), ont rejoint l'action. Elles sont accompagnées par la médiathèque Jean-Jacques Rousseau et le pôle petite enfance, permettant aux enfants de découvrir les comptines à la crèche ou à la halte-garderie. L'école maternelle du Haut-Maché (qui fait partie du quartier du Biollay) a pour sa part choisi de se concentrer uniquement sur les contes étrangers plutôt que sur les comptines.

La grande liberté laissée aux partenaires pour développer l'action explique peut-être ce succès : chaque école peut choisir de travailler sur différentes comptines et d'autres partenaires peuvent être sollicités selon les endroits (club du 3^e âge, groupe Arts Livres et Jeux). La volonté de mise en valeur des langues et des cultures autorise également des temps d'échange autres que ceux prévus. Ainsi, l'école maternelle de la Grenouillère organise plusieurs fois dans l'année une journée où les parents sont invités à venir animer des ateliers cuisine, comptine, jeux, avant que tout le monde se retrouve pour un petit spectacle et une dégustation à la fin des ateliers. Cela suppose évidemment un travail soutenu entre les différents partenaires, et les réunions sont nombreuses au cours de l'année pour enrichir, piloter et discuter de l'action : outre les réunions techniques auxquelles j'ai assisté (quatre dans l'année), et qui permettent de diriger l'action et définir le rôle des partenaires, il y a également des réunions concernant des aspects plus spécifiques comme la réalisation du matériel, et des réunions rassemblant les partenaires regroupés autour d'une école en particulier. Cette volonté de travailler ensemble et de garder à chacun un rôle bien défini et visible est une des réussites de Lire Ensemble, quand d'autres actions, telles que Bain de Langage à Grenoble¹⁰, peuvent perdre de leur impact à cause d'un manque de travail en équipe et de prise en compte des parents.

C'est peut-être aussi ce qui explique l'importance du soutien académique à Lire Ensemble. L'action est défendue par les inspecteurs des écoles des différents quartiers à Chambéry, et le Casnav de Grenoble a en quelque sorte « validé » cette action en lui donnant une visibilité

¹⁰ Analysée dans mon mémoire de M1 : L'action Bain de Langage à Grenoble : un moyen d'accueillir les ENAF dès la maternelle ? (Université Stendhal Grenoble 3, 2011)

sur son site internet, et en utilisant le film comme support lors d'animations pédagogiques (avril 2012). Il a également été question de mettre en place une telle action à partir de la rentrée 2012 dans quelques classes maternelle à Grenoble, mais l'idée a été temporairement abandonnée, d'une part à cause de l'importance du travail demandé, et d'autre part, pour laisser la place à un autre projet que nous découvrirons en dernière partie.

L'action Lire Ensemble nous a permis de voir rapidement quels bénéfices peuvent découler de la prise en compte des langues premières des élèves : prise de confiance, en soi et en l'institution, meilleure implication des parents dans le parcours scolaire et cela dès les premiers temps de la scolarisation. Or, depuis plusieurs années déjà, certains programmes offrent, « clés en main », des possibilités de prise en compte des langues des élèves. C'est le cas du programme Education et ouverture aux langues à l'école (Eole), que nous allons examiner plus en détails.

2.4 Le programme Eole

Le programme Eole a été développé en Suisse romande, sur le modèle des démarches d'éveil aux langues. Conformément à ces démarches, le programme Eole vise à modifier les attitudes et les représentations des élèves, à développer leurs aptitudes et leurs savoirs. Les activités permettent de faire une place à la diversité des langues présentes en classe : elles sont nombreuses en Suisse romande, ce qui a conduit à l'élaboration d'un tel programme.

Mais ce qui est intéressant pour les enseignants en France, c'est que ce programme a également été élaboré en prenant en compte la place du français dans la société et la scolarité. En effet, la Suisse romande est francophone, et le travail d'ouverture sur les langues est donc aussi envisagé comme un moyen de « mieux situer la place du français (...) et de mieux comprendre pourquoi il est nécessaire d'en acquérir une bonne maîtrise » (p.19). Les élèves sont donc encouragés à mener une réflexion, même simple, sur leur(s) langue(s) et sur la place qu'elle(s) occupe(nt) dans la société.

2.4.1 Les activités Eole

Le volume 1 du programme Eole propose des activités destinées à la 1^e et 2^e classe enfantine, qui sont l'équivalent des classes de moyenne et de grande section en France. On peut donc envisager leur utilisation en maternelle, d'autant plus que les langues présentes en Suisse et en France sont souvent les mêmes (albanais, portugais, anglais, espagnol entre autres) ce qui rend les supports accessibles sans modification importante.

S'adressant à des élèves non lecteurs, ces activités se concentrent sur des phénomènes langagiers simples, comme les salutations (Buenos Dias madame Callas, Bonjour monsieur Silour), les onomatopées (Vous avez dit Kikiriki ?), ou les systèmes graphiques (Le petit cheval au carnaval des langues). Certaines activités ouvrent à d'autres modes de communication, comme les pictogrammes (Picto, pictogrammes et ratatam) ou les gestes (Le tapis volant), permettant ainsi de prendre conscience de l'universalité (ou non) de certains usages. Quel que soit leur thème principal, les activités amènent les élèves à s'intéresser aux langues en les écoutant, en les manipulant au travers d'histoires et de personnages stimulants (perroquet, petit cheval).

Le programme Eole s'est doté de deux outils : les documents supports, reproductibles, et le guide pédagogique. Celui-ci comporte une première partie explicative sur les finalités et le cadre du programme Eole, afin de permettre aux enseignants de justifier leur démarche.

Les activités quant à elles, sont détaillées et accompagnées d'explications qui guident l'enseignant dans la conduite des séances, mais des précisions sont également fournies sur les thèmes de travail : des encarts informatifs sur les pictogrammes ou les implicites culturels par exemple, permettent à l'enseignant de s'informer sur son sujet et de mieux le maîtriser.

On peut légitimement s'étonner que des documents aussi complets, où la place du français est réfléchi, ne soient pas plus utilisés en France. Au-delà sans doute d'un problème de formation et d'information, qui maintient ces ressources éloignées des enseignants, on retrouve également la vision monolingue de l'enseignement en France. On privilégie l'apprentissage réel d'une langue (très souvent l'anglais, jugé plus « utile » par les parents), que l'on peut mesurer grâce à ce que l'élève sait dire, plutôt que la sensibilisation et la

découverte de plusieurs langues, pour lesquels les progrès supposent une évaluation plus qualitative (effets sur les attitudes et représentations notamment).

2.5 Le plurilinguisme en maternelle

Face à l'absence en France de travail institutionnel en maternelle utilisant les langues familiales des élèves, Dora François-Salsano, une enseignante de l'université de Nantes, a mené des travaux pour plaider en faveur d'une approche diversifiée des langues à l'école maternelle. Elle présente ce travail dans *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle* (2009), qui se penche aussi bien sur les aspects théoriques (apprentissage précoce, représentations sur les langues) que sur les aspects pratiques de cette découverte (parcours à envisager, organisation des activités). L'ouvrage se focalise plutôt sur la découverte du plurilinguisme européen (les langues choisies étant l'anglais, l'allemand, l'italien, l'espagnol et le portugais), et sur l'effet que cette découverte peut avoir sur le choix ultérieur des langues étrangères apprises par les élèves à l'entrée au collège. Toutefois, certaines idées peuvent être utilisées en faveur d'une prise en compte des langues des élèves issus de l'immigration.

2.5.1 Un outil : la marelle de la découverte multilingue

François-Salsano propose notamment un parcours de découverte, qu'elle appelle « la marelle de la découverte multilingue » (p.115, voir annexe 7), afin de situer les enfants en terrain connu et de mettre l'accent sur le côté ludique de cette découverte. Ce parcours est destiné à être appliqué tout au long de la scolarisation en maternelle, afin « d'aider l'enfant à la construction de son histoire linguistique » (p.81). On peut rapprocher ce travail de celui effectué dans l'éveil aux langues, qui consiste à aider l'enfant à établir sa biographie langagière. Il s'agit de recenser toutes les langues avec lesquelles l'enfant est ou a été en contact : les langues parlées bien sûr, mais aussi les langues comprises sans être parlées, les langues seulement entendues ou vues écrites. Toutes participent à son histoire et à la construction du langage.

On comprend donc ce qu'il peut avoir d'intéressant dans le cas d'un enfant allophone, confronté à deux langues (ou plus), celle(s) de sa famille et celle de l'école, et pour qui ces langues font partie de sa construction.

Ce parcours de découverte a plusieurs objectifs, qui correspondent à ce que l'on pourrait rechercher à la fois pour les enfants allophones entrant à l'école maternelle, et pour leurs camarades (uniquement) francophones. En effet il vise à :

- Répondre de façon positive à la diversité du milieu scolaire (où l'on rencontre de nombreux enfants allophones ou bilingues, qui ne sont pas pris en compte dans les textes officiels)
- Développer l'autonomie de l'enfant
- Ouvrir un espace multilingue pour un choix diversifié (sous-entendu dans l'ouvrage, pour le choix de la langue étrangère apprise au collègue. On peut ici l'envisager pour une mise au même niveau de toutes les langues de la classe)
- Développer le désir de découvrir et d'apprendre
- Lutter contre les échecs

Ce parcours a été conçu afin de prendre en compte et de respecter les rythmes de développement des jeunes enfants. Ainsi, les trois grands « thèmes » qui encadrent le parcours (Aborder, Apprivoiser, Agir) découlent d'une analyse faite par François-Salsano de la participation d'un enfant à un jeu:

- Le premier temps sert à aborder, c'est-à-dire analyser, voir de quoi il s'agit, et savoir si l'on veut participer ou non.
- Le deuxième temps permet d'apprivoiser. Il s'agit d'enrichir l'action, d'échanger avec les autres.
- Enfin, dans un troisième temps, l'enfant décide d'agir. Il participe pleinement à l'action en cours.

Cette dynamique se retrouve également dans l'organisation des activités, telles qu'elles sont proposées par François-Salsano dans la troisième partie de son ouvrage. Chaque nouvel apport doit être structuré de façon à ce que l'enfant puisse aborder, apprivoiser, puis agir.

L'accent mis sur l'importance de respecter les rythmes amène à envisager l'enseignement-apprentissage d'une autre façon. Dans ce parcours de découverte, pas « [d']exigences des vrais apprentissages, rendant ainsi toutes les langues « faciles », « belles », « importantes »

(...) en évitant d'ailleurs de céder à la pression et à la demande sociale de la langue « utile » » (p.152), ce qui permettrait de créer une place pour les langues, souvent minorées, des enfants issus de l'immigration. D'autre part, François-Salsano met en avant l'importance du changement des attitudes, c'est-à-dire les représentations positives ou négatives sur les langues. Le but n'est pas l'apprentissage des langues mais l'ouverture à celles-ci. On peut toutefois se demander si cette approche « non-utilitaire » est compatible avec les demandes de l'Education Nationale et des parents, qui souhaitent souvent avoir un résultat mesurable, concret de ce que l'enfant fait à l'école.

2.5.2 La marelle de la découverte multilingue : quel contenu ?

François-Salsano liste trois contenus pour le parcours de découverte :

- La langue orale, qui occupe une très grande place, partant des savoirs langagiers premiers des élèves que sont l'écoute et la parole. Cela regroupe la sonorité des langues familières et l'intonation, encouragées par les jeux sur la langue sans recherche de sens et l'écoute attentive en vue d'établir des hypothèses. Les bruits de la vie quotidienne sont également utilisés pour éduquer l'oreille : on retrouve dans cette catégorie les onomatopées (cris d'animaux, exclamations, etc.). Enfin, quelques mots peuvent être appris.

Le fait d'utiliser la langue orale comme un tout, avec ses intonations, sa musicalité, peut permettre de faire appel à de nombreuses langues, au-delà des langues européennes proposées dans l'ouvrage. Il est facile grâce à internet de trouver des comptines et chansons dans de nombreuses langues: proposer un tel travail avec des chants issus des différentes cultures/langues des élèves allophones de la classe permet à la fois aux élèves francophones de découvrir d'autres sonorités, et aux élèves allophones de construire ou renforcer leur langue/culture.

- Le symbole écrit (plutôt que la langue écrite) : il s'agit ici d'apprendre à reconnaître ce qui est un simple gribouillage, et ce qui est une écriture, quelle qu'elle soit. On peut utiliser ici les idéogrammes ou les alphabets autres que latin.

L'utilisation exclusive de l'alphabet latin par les langues proposées dans l'ouvrage oblige à faire appel ici à d'autres systèmes d'écriture et d'autres alphabets. Il est donc aisé d'imaginer des activités incorporant les alphabets ou systèmes d'écriture d'élèves

allophones. Un travail sur l'alphabet cyrillique par exemple, utilisé par de nombreuses langues slaves, pourrait permettre, avec une classe de moyenne ou de grande section, une reconnaissance des caractères qui ressemblent à ou diffèrent de l'alphabet latin. Un travail d'introduction à ces écritures me semble d'autant plus important que les élèves allophones, s'ils ont la possibilité de continuer à parler leur langue première, n'ont souvent que peu d'opportunités pour apprendre à la lire et à l'écrire. Eveiller la curiosité quant à l'écriture dans sa propre langue peut être un moyen d'encourager les enfants à s'approprier toutes les composantes de leur langue.

- La culture : afin d'éviter une dérive stigmatisante (accentuation des différences), le parcours présente peu de contenu culturel en tant que tel. Celui-ci se limite à la reconnaissance, par l'écoute, du locuteur d'une autre langue.

Cette décision d'évincer le contenu culturel tel qu'on l'imagine souvent peut sembler étonnante, mais la culture se retrouve dans les supports utilisés dans les activités : les rondes, les comptines (gestuelles ou non), les écritures et symboles recourent une partie de la culture attachée à une langue. Dans l'optique d'une utilisation de ce parcours avec des élèves allophones dont les cultures nous sont parfois très étrangères, faire abstraction des phénomènes culturels, ou en tout cas ne pas les aborder en les simplifiant jusqu'au stéréotype, peut en effet sembler pertinent : dans leur volonté de mettre en valeur les cultures d'origine des élèves, les enseignants peuvent rapidement se retrouver à diffuser des images ou des pratiques « clichés », ce que Nathalie Auger nomme les « traits folklorisants de l'autre » (2008, p.191), souvent utilisés dans le cadre de la pédagogie interculturelle. S'appuyer sur les manifestations culturelles que sont les chants ou les écrits permet d'éviter cette dérive.

2.5.3 Les difficultés d'utiliser ce parcours pour les langues de l'immigration

François-Salsano met de côté l'approche culturelle afin de contrer certains problèmes pouvant naître d'une telle approche. Le tout premier réside dans l'absence de formation spécifique des enseignants, que nous avons pu découvrir dans l'état des lieux académique des actions de formation des enseignant(e)s à la diversité linguistique. Cette absence de formation va recouper d'autres aspects qui peuvent, dans le cas d'une prise en compte des langues de l'immigration, devenir problématiques. Dans le parcours tel qu'il est imaginé par

François-Salsano, seules des langues européennes de grande diffusion sont utilisées. C'est ce qu'elle nomme « la base commune » (p.152), terme qui recouvre aussi une autre réalité : les langues proposées sont celles qui, depuis plusieurs décennies, sont enseignées en France au collège et au lycée. Elles sont également bien représentées au sein de la population grâce aux personnes issues d'anciens mouvements d'immigration. Ces langues sont donc plus familières pour les enseignants que bien des langues dont sont porteurs de nombreux migrants et leurs descendants, même s'ils ne les parlent pas forcément. D'autre part, l'alphabet est commun pour toutes ces langues, à quelques changements près.

En effet, les langues que l'on retrouve aujourd'hui dans les classes sont loin d'être aussi familières aux enseignants, tant par les sonorités que par l'écriture. Il devient dès lors difficile, sans formation spécifique, même minimale comme le proposait le programme Eulang, de pouvoir prendre en compte les langues premières des élèves : cela supposerait un travail important de la part des enseignants pour se familiariser avec ces langues afin de se sentir suffisamment à l'aise avec leur utilisation et leur prononciation, de façon à pouvoir proposer sereinement en classe des supports dans ces langues. C'est un travail qui sera peut-être envisageable pour certains, curieux et motivés (comme ceux que l'on retrouve dans les formations dédiées à l'accueil des ENAF en maternelle), mais que tous les enseignants n'auront pas la possibilité ou l'envie d'effectuer.

2.6 CADRE de Référence pour les Approches Plurielles

Afin de fournir un cadre académique, institutionnel aux approches plurielles et par cela de « contribuer à la reconnaissance même de l'intérêt de ces approches, dont le potentiel n'est pas mis en évidence » (CARAP, p.11) , le Conseil de l'Europe a consacré un groupe de travail à l'élaboration d'un cadre de référence, similaire au CECR mais concernant les approches plurielles. Ce groupe de travail s'est réuni sous la coordination de Michel Candelier, déjà connu pour ses travaux sur l'éveil aux langues (il a notamment dirigé les programmes européens Eulang et Jaling), une des approches plurielles des langues et des cultures, et auteur de plusieurs rapports sur l'apprentissage des langues étrangères. Ce travail de groupe a débouché sur le CADRE de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP) dont la dernière version date de mai 2010.

2.6.1 Définition des approches plurielles et développement de la compétence plurilingue

La dénomination « approches plurielles » fait référence à des démarches d'enseignement-apprentissage qui font appel à plusieurs langues et cultures, par opposition aux démarches se focalisant sur l'apprentissage d'une langue ou culture particulière.

On considère que les approches plurielles sont au nombre de quatre :

- *Approche interculturelle* : cette approche s'intéresse plus particulièrement à ce qui se passe lors d'une interaction entre deux personnes de culture différente, quand bien même elles communiquent dans la même langue. Il s'agit d'apprendre à gérer les différences de représentations et les conflits qui peuvent en émerger.
- *Intercompréhension entre langues parentes* : il s'agit d'un travail sur des langues de la même famille (par exemple, les langues latines) visant à améliorer la compréhension de ces langues entre leurs locuteurs en favorisant le développement de stratégies contrastives. Cette approche concerne surtout des apprenants adultes et la langue écrite, même si certains rapprochements entre langues de la même famille sont utilisés dans d'autres approches.
- *Didactique intégrée des langues* : cette approche vise à l'apprentissage d'une ou plusieurs langues, en prenant appui sur les langues déjà connues ou apprises par l'apprenant. En pratique, cela consiste à s'appuyer sur la langue première pour faciliter l'apprentissage d'une seconde langue, puis à utiliser ces deux langues connues pour accéder à une troisième langue.
- *Eveil aux langues* : selon la définition retenue dans le cadre des projets européens, « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ». L'éveil aux langues intègre en fait la langue de l'école, les langues apprises, mais aussi des langues diverses, qui peuvent être les langues des élèves de la classe, des langues présentes dans l'environnement immédiat (ville, pays), ou bien des langues du monde. C'est en grande partie cette démarche qui a guidé la construction de ma séquence de découverte en maternelle.

Ces approches plurielles visent au développement d'une « compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (p.7). Il s'agit ici d'aborder les langues non de façon isolée, comme c'est souvent le cas dans l'enseignement traditionnel, mais de s'appuyer sur la ou les langues déjà connues (même à des degrés divers) pour aborder l'apprentissage de langues nouvelles. L'utilisation des approches plurielles est donc plus qu'indiquée pour la prise en compte des langues premières des élèves : c'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles un travail a été effectué afin de fournir un cadre académique à ces approches. La présentation générale déplore les « pans entiers de l'expérience langagière antérieure (...) qui restent ignorés, c'est-à-dire (...) inexploités (...) et, pour certaines langues, dévalorisés » (p.8) en l'absence de politique éducative favorisant leur emploi et leur utilisation à l'école, comme nous l'avons vu en première partie.

2.6.2 Présentation et décomposition du CARAP

Le CARAP se décompose en cinq parties : deux parties de présentation générale, et trois parties consacrées aux listes de descripteurs des différentes « ressources » (savoirs, savoir-être, savoir-faire). Les deux premières parties présentent les approches plurielles et l'argumentaire pour la nécessité de l'élaboration d'un référentiel dédié à ces approches. Elle permet également de suivre la méthodologie d'élaboration et de décrypter les choix d'organisation du référentiel. Il est intéressant de noter qu'une sous-partie est dévolue aux limites du CARAP, et informe notamment de l'absence d'indication de niveau et d'exemples d'activités, deux problèmes sur lesquels nous reviendrons par la suite.

L'originalité du CARAP est de décomposer les compétences en une équation « ressources + mobilisation ». Il s'agit donc non seulement pour l'apprenant d'accéder à des ressources « relevant généralement à la fois des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être » (CARAP, p.15) mais également d'apprendre à les mobiliser de façon pertinente face à une tâche. Les ressources listées dans le CARAP s'entendent donc comme des éléments à acquérir, la mobilisation de ces ressources devant être travaillée d'autre part.

Les trois autres parties sont consacrées aux listes de ressources. Celles-ci sont séparées selon qu'elles dépendent des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être, respectivement étiquetés K (Knowledge), S (Skills), et A (Attitudes) dans les tableaux de classement. La catégorie des

savoirs présente la particularité d'être divisée en deux parties, une concernant les connaissances sur les langues elles-mêmes, et l'autre concernant les connaissances sur les cultures. Une compétence (par exemple la compétence d'adaptation) sera ainsi composée de plusieurs ressources à trouver parmi les tableaux K, S et A, ce qui laisse augurer de la difficulté d'utilisation d'un tel outil pour un enseignant qui cherche à faire acquérir à ses élèves différentes compétences.

Au sein d'une même catégorie, les descripteurs sont organisés en différentes sections, regroupant des ressources plus ou moins définies : ainsi, la ressource « Connaître le rôle de la société dans le fonctionnement des langues et des langues dans le fonctionnement de la société » est décomposée en sept autres ressources relatives aux individus, à l'histoire et aux langues. Ces ressources peuvent elles-mêmes être décomposées en différentes ressources. Ainsi, la ressource « avoir des connaissances sur la variation des langues en synchronie (variétés régionales/sociales/pour un public spécifique) » regroupe trois ressources :

- Savoir que chacune de ces variétés peut être légitime dans certains contextes, sous certaines conditions
- Savoir qu'il est nécessaire de tenir compte des caractéristiques socioculturelles de leurs locuteurs pour interpréter ces variations
- Connaître des catégories de langues relatives à leur statut (langue officielle/régionale/argot/...)

Chaque liste de descripteurs est accompagnée de commentaires, relatifs en grande majorité à la terminologie adoptée dans les tableaux, afin de clarifier les mots employés. Cette attention portée à la terminologie s'explique en grande partie par l'absence de glossaire quadrilingue. Une gradation et une différenciation sont ainsi faites, de « sensibilité » à « respect/estime » (pour les langues/cultures/personnes) dans la section « Attention » des savoir-être.

Enfin, pour permettre aux utilisateurs de juger de l'utilité forte ou faible des approches plurielles dans l'acquisition des ressources listées, un code simple identifie les ressources pour lesquelles les approches plurielles sont nécessaires, importantes ou seulement utiles.

2.6.3 Critique

Le CARAP est un outil qui se veut destiné « à toute personne en charge d'élaboration de programmes scolaires (...) à toute personne en charge de l'élaboration de matériaux didactiques (...) aux formateurs d'enseignants » (CARAP, p.11), et il est fait état dès la présentation de l'absence d'indication de niveau et d'exemples d'activités. Le CARAP est de ce fait difficilement accessible aux enseignants eux-mêmes. Dans le cadre de ce stage, il m'a fallu en tout quatre journées de travail, pour comprendre le fonctionnement du cadre, en tirer les objectifs réalisables en maternelle (respectivement en petite, moyenne et grande sections) et trouver des moyens didactiques d'atteindre certains de ces objectifs pour la petite section. Pour un enseignant de maternelle (ou de primaire) tenu par un programme, cette somme de travail paraît difficilement envisageable. Le CARAP n'est donc pour le moment qu'un « cadre », qui devrait servir à créer des outils directement exploitables en classe avec des apprenants jeunes ou moins jeunes. La rédaction d'un « guide d'utilisation » est prévue lors d'un prochain projet, et différents documents destinés à faire connaître le CARAP et son utilisation en classe ont été édités ces derniers mois. Les recommandations du CECR avaient donné lieu à différents portfolios (du primaire au lycée) afin d'aider les élèves à recenser et évaluer leur connaissance, leur appréhension des langues tout au long de leur scolarité et au-delà. Du CECR ont également découlé des niveaux de certification reconnus à travers l'Europe (ne dit-on pas que l'on « passe » le A2, le B1, etc. ?) et utilisés pour l'enseignement. Aujourd'hui, plus de 10 ans après sa création, si tout le monde ne sait pas forcément ce qu'est le CECR, il est utilisé au quotidien par une grande partie des enseignants de langue. On peut espérer un tel développement pour le CARAP.

2.6.4 Quels outils pédagogiques pour le CARAP ?

Un site internet lié au CARAP (<http://carap.ecml.at/>) propose, à la rubrique « Matériaux didactiques », des outils « clés en main » réunis dans une base de données alimentée par des professeurs de toute l'Europe. Pour chaque document ou séquence fournie, il est précisé les ressources que les apprenants pourront acquérir, le niveau scolaire des apprenants et les langues utilisées, ce qui permet de pallier l'absence de ces données dans le CARAP. De plus, ces séquences ou séances sont regroupées selon l'approche plurielle utilisée

(intercompréhension, éveil aux langues, interculturel, didactique intégrée des langues) ce qui permet de se repérer plus facilement selon l'approche choisie.

Signe d'un certain succès du CARAP à l'échelle de l'Europe, cette base de données s'enrichit au cours des mois. Au début de mon travail en janvier 2012, un nombre important de documents était en anglais et français, et la majorité était destinée à un public adolescent, ce qui réduisait les possibilités d'utilisation ou nécessitait un travail d'adaptation important. Aujourd'hui, de nombreux documents en allemand, espagnol et italien sont disponibles, et des documents en catalan, danois, hongrois, ou néerlandais, s'ils sont peu nombreux, sont tout de même proposés, ce qui témoigne d'un intérêt pour les approches plurielles dans plusieurs pays ou régions d'Europe. La base de données s'est également enrichie de nombreux documents destinés aux enfants du primaire déjà lecteurs. Cela exclut les élèves plus jeunes mais peut constituer une base pour une adaptation aux élèves de maternelle.

Face à cet enrichissement de la base de données, le problème vient aujourd'hui de la difficulté d'y faire des recherches : le nombre de documents, les différents niveaux auxquels ils s'adressent rendent compliquée son utilisation, qui oblige à parcourir l'intégralité des ressources disponibles pour une approche afin de trouver ce que l'on cherche. Les titres des documents, en langue d'origine, peuvent parfois poser un problème de compréhension et nécessitent une lecture plus poussée du document pour savoir exactement de quoi il s'agit. Un nouveau moteur de recherche est en cours d'élaboration et sera disponible bientôt, sans que l'on puisse savoir quels critères seront utilisés : l'accès à ces informations, nécessitant une connexion privée au site, est semble-t-il réservé à des personnes déjà impliquées dans le travail sur le CARAP.

III- Expérimentation d'une séquence de découverte plurilingue en maternelle

Une fois mon enquête et mon travail d'analyse du CARAP terminés, ma tutrice m'a proposé lors d'une réunion de suivi, d'utiliser ce travail pour mener une expérimentation en classe de maternelle. J'ai immédiatement fait part de mon envie d'intervenir dans une classe de petite ou de moyenne section, puisque ces niveaux sont souvent « oubliés » dans les approches

plurielles, mais la possibilité d'intervention étant limitée par les contraintes administratives, il était difficile de savoir dès le départ face à quel niveau j'allais me trouver. Afin de lier approches plurielles et mise en valeur des langues d'origine, j'ai souhaité pouvoir intervenir dans une classe qui compterait quelques ENAF, de façon à pouvoir utiliser leurs langues dans le déroulement et la construction de mes séances. Il avait été question également d'intervenir de façon parallèle dans deux classes, une classée en Zone d'Education Prioritaire, et l'autre non, afin de pouvoir comparer les effets d'une telle intervention sur les élèves. Encore une fois, les contraintes administratives supposaient que ma tutrice entreprenne les démarches auprès de l'inspection d'académie, et les possibilités d'intervention dans deux classes à la même période étaient donc incertaines.

3.1 Premiers pas

3.1.1 Objectifs

Mon travail étant censé reposer sur les ressources du CARAP, j'ai dû extraire de celui-ci les ressources que l'on pouvait développer avec des enfants scolarisés en maternelle, en tentant de séparer ces ressources selon le niveau des enfants. Un travail sur les écritures par exemple, était beaucoup plus facilement envisageable avec des élèves de grande section qu'avec des élèves de petite section. Certaines ressources demandaient aussi à être légèrement simplifiées pour être accessibles à de jeunes enfants : réussir à faire identifier deux langues d'une même famille pouvait passer plutôt par des mots ressemblants et connus (par exemple le mot « maman »). Ce travail de sélection a abouti à la création d'une liste qui regroupe les ressources dont l'acquisition peut être visée en maternelle, mais sans distinction de niveau la plupart du temps (voir annexe 8).

La complexité de certaines ressources, notamment celles qui nécessitent un réel travail sur les représentations des cultures (ex. : « Savoir que la diversité des cultures ne signifie pas la supériorité/l'infériorité de l'une par rapport aux autres », « Réagir sans a priori négatif aux pratiques culturelles mixtes (intégrant les éléments de plusieurs cultures : musicaux, culinaires, religieux, etc.) ») supposait que mon intervention comporte un nombre important de séances, ce qui était dès le départ assez incertain, les enseignants étant tout de même tenus par un programme : on m'avait « promis » un maximum de huit séances, un nombre

trop peu important pour entreprendre un travail de fond. Il fallait également tenir compte d'une autre contrainte, qui est celle de la capacité d'attention d'enfants entre 3 et 5 ans : les séances de travail sont généralement comprises entre 20 et 40 minutes maximum.

3.1.2 Création d'un « programme de base »

L'incertitude quant au niveau et au nombre d'heures m'a conduite à créer un programme « base », adapté à des élèves de moyenne section, et qui pourrait être modifié en fonction de la classe qui m'accueillerait. Je me suis appuyée pour cela sur différentes ressources.

La première a été *Les Langues du Monde au Quotidien*, de Martine Kervran : certaines séances de ce livret étant destinées à des élèves non lecteurs, son utilisation était tout indiquée pour des élèves de maternelle. Je me suis appuyée sur le « module de découverte » et sa fiche de questions (p.11) pour créer une première séance, en adaptant toutefois les questions posées, et en choisissant de partir de la parole, du fait de parler, pour amener ensuite les enfants à se poser des questions sur l'existence de langues différentes, qui font que parfois les gens ne se comprennent pas. La présence possible (en tout cas, vivement souhaitée) d'ENAF dans la classe rendait ce questionnement plus facile : à leur arrivée, ils ne comprennent pas ce qu'on leur dit, et ne peuvent pas (ou difficilement) se faire comprendre. Les autres enfants de la classe peuvent donc être aisément amenés à comprendre que c'est la différence de répertoire linguistique qui crée cette incompréhension. A ce stade, j'avais envisagé une carte du monde pour y placer les langues, signe que l'idéologie « une langue/un pays » est parfois bien difficile à éviter, et que j'allais, en plus, la transmettre à la classe qui m'accueillerait, alors que je visais tout le contraire.

La deuxième séance, consacrée aux écritures, a été constituée à partir du support *Evlang Autour des emballages*. Comme ce support est destiné aux élèves lecteurs, et comporte des langues utilisant en majorité l'alphabet latin, j'ai choisi d'utiliser des écritures dont l'appréhension par les élèves serait plus « graphique » comme le chinois, l'arabe, l'hébreu ou le russe, en gardant l'idée des emballages de nourriture, ludiques et facilement manipulables et, surtout, illustrés la plupart du temps, ce qui facilite l'accès au sens. En s'aidant des images, de la forme du paquet, les élèves devaient tenter de deviner ce qui était écrit. Souhaitant ancrer ces « objets quotidiens » dans la vie des enfants, il était prévu suite à la séance une collecte d'emballages dans les familles, afin de voir quelles langues entourent les

enfants dans leur vie de tous les jours. En prévision des troisième et quatrième séances, j'avais également prévu un travail sur les différentes écritures du mot « bonjour », qui devait s'appuyer à la fois sur les langues des enfants de la classe, et sur d'autres langues du monde, toujours avec un système d'écriture assez « graphique » de façon à faciliter l'association écriture/langue. Ce travail devait être effectué sur la même séance que l'étude des emballages, et je me suis rapidement posé la question d'une division en deux de cette séance très riche en contenu.

La troisième et la quatrième séance, consacrées aux différentes façons de saluer, ont été tirées du manuel *Langage et cultures du monde en maternelle*. Celui-ci est destiné aux élèves de moyenne et grande section, mais de nombreuses séances sont adaptables à des élèves de petite section. C'était le cas des séances autour du thème « Se dire bonjour » (p.50 à 52) qui comportait un travail sur les paroles et les gestes pour se saluer. La « mise en action » des mots était un très bon moyen de susciter l'attention des élèves, mais j'ai préféré remplacer les dessins prévus, trop compliqués à réaliser pour des enfants de petite section, par des photos qui permettraient la présentation des saluts.

Une cinquième séance, articulée autour d'une intervention extérieure par une personne parlant une langue étrangère, avait été imaginée suite aux réunions Lire Ensemble, où j'avais noté l'importance des interventions des parents et les effets bénéfiques que cela avait sur leur propre rapport à l'école, et sur le rapport de leurs enfants à l'école. Une courte présentation, une chanson, des questions auraient pu constituer cette séance de découverte, cela étant à déterminer à la fois avec l'enseignant de la classe et avec la personne intervenante.

Une sixième séance devait être consacrée à l'écoute de comptines sur les animaux, tel que le travail est prévu pour la séance 1 des « Voix du monde » dans le manuel *Les Langues du Monde au Quotidien* (p.16-17). Les comptines étant en castillan, italien et tchèque, j'avais prévu de trouver d'autres comptines équivalentes dans les langues des enfants de la classe, et de leur en faire apprendre une.

Enfin, une septième séance, dans la lignée de la précédente, supposait l'apprentissage d'une comptine à gestes dans une langue étrangère, très certainement une comptine sollicitant tout le corps, de façon à proposer une séance dynamique et à faciliter la mémorisation. N'ayant pas de support offrant une telle comptine (celles proposées dans les différents

manuels ne traitaient souvent que du visage), j'ai dû effectuer un travail de recherche qui a volontairement exclu l'anglais : en effet, j'estimais que les élèves auraient de multiples occasions d'apprendre comptines et chansons dans cette langue, enseignée de façon quasi systématique à l'école élémentaire. Je préférais donc leur donner la possibilité d'entendre et de retenir d'autres sonorités. Le site www.mamalisa.com, qui regroupe des comptines et chansons dans de très nombreuses langues, m'a permis d'avoir accès à un grand nombre de comptines à gestes, plus ou moins longues et donc utilisables de la petite à la grande section.

Cet enchaînement de séances constituait pour moi le déroulement « idéal », puisqu'il permettait un travail recouvrant les différentes ressources du CARAP :

- Les savoirs : savoirs sur les langues et leurs manifestations (verbales, gestuelles, graphiques) mais aussi sur les cultures (ressemblances et différences).
- Les savoir-faire : c'est peut-être le domaine le moins développé ici, puisqu'il s'agissait surtout d'apprendre à observer/écouter les langues, et pas d'apprendre à les parler et les utiliser.
- Les savoir-être : ils concernaient ici surtout l'attitude à l'égard des langues et écritures différentes (du point de vue des sonorités ou de la graphie) et l'attitude à l'égard des enfants de la classe parlant une autre langue (compréhension de leur situation dans la classe).

D'autre part, il permettait de prendre réellement en compte les langues en présence dans la classe, du moins celles qui seraient connues au départ : les comptines, les saluts, les emballages offraient suffisamment de possibilités pour cela, et l'intervention d'une personne de langue étrangère aurait permis à un parent de faire découvrir la langue parlée en famille.

3.2 Mise en place de la séquence pour une classe de petite section

Au mois d'avril, l'enseignante formatrice de l'école maternelle Driant à Grenoble, Claire Leguen, a accepté de me recevoir dans sa classe de petite section pour mon

expérimentation. J'ai rapidement convenu d'un rendez-vous avec elle afin d'en savoir plus sur les élèves de sa classe et sur le temps qu'elle pouvait m'accorder.

3.2.1 Le contexte

L'école maternelle Driant se situe à mi-chemin entre le centre-ville et le quartier de l'Abbaye à Grenoble, à côté du parc Paul Mistral. La population y est socialement et ethniquement mixte.

La classe se composait de 29 élèves au total, ayant tous au moment de mon intervention entre trois ans et demi et quatre ans. L'enseignante m'a très rapidement décrit sa classe comme « difficile », même pour une enseignante expérimentée : majorité de garçons (19) et plusieurs élèves présentant des difficultés, allant du retard de langage au handicap mental avéré (c'est-à-dire reconnu par des médecins).

Les langues de la classe étaient pour moi un des points les plus importants, puisque cela allait représenter une des bases de mon travail de conception. L'enseignante avait dénombré quatre langues :

- le français, parlé par la plus grande partie des enfants scolarisés.
- l'arabe, sans pouvoir assurer que les enfants concernés le parlent ou le comprennent réellement, et sans connaître les origines exactes de l'arabe parlé.
- l'espagnol, parlé par un garçon franco-argentin. Sa mère étant argentine, il parlait l'espagnol uniquement avec elle. L'enseignante et l'ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles) utilisaient parfois en classe quelques mots dans cette langue pour communiquer avec l'élève.
- Une langue de l'est, parlée par une élève macédonienne. L'information n'étant pas mentionnée sur la fiche de renseignements de l'élève, il était difficile de savoir exactement de quelle langue il s'agissait. La Macédoine est à 80% macédonophone (une langue utilisant l'alphabet cyrillique) et à 20% albanophone (une langue utilisant l'alphabet latin), cela laissait donc des possibilités différentes d'exploitation de la langue de cette élève.

J'ai été au départ un peu déçue du peu de langues étrangères au sein de la classe, mais le but étant également, avec les approches plurielles, de « faire surgir » des langues peut-être ignorées, il était possible que le travail en classe réserve quelques surprises.

D'autre part, le calendrier de l'enseignante ne me permettait d'intervenir que pour six séances, du mois d'avril au mois de juin. Afin de me donner le maximum de possibilités d'expérimentation, nous avons convenu d'organiser mon travail en deux parties : trois séances collectives d'une durée de vingt minutes pour commencer, et trois séances en petit groupe, d'une trentaine de minutes, où je prendrais en charge à chaque fois un groupe de langage de niveau différent. Pour ces ateliers langage, les enfants étaient répartis en trois groupes d'environ 10 enfants :

- Les « grands parleurs » : un groupe au vocabulaire développé, avec une grande aisance à l'oral (pas ou peu timides, bonne syntaxe).
- Les « moyens parleurs » : un groupe d'enfants souvent plus timides, ou au vocabulaire moins riche, mais sans problèmes particuliers. L'élève macédonienne était placée dans ce groupe.
- Les « petits parleurs » : dans ce groupe se trouvaient en majorité les enfants présentant des retards, de langage ou de développement. L'élève franco-argentin était placé dans ce groupe.

L'enseignante trouvait intéressant de mesurer l'impact de mon intervention sur des groupes de différents niveaux, et j'étais d'accord avec elle sur ce point. Les enfants ne sont bien sûr jamais désignés par leur niveau en classe devant leurs camarades. Les enseignants établissent les groupes selon les niveaux, en se laissant la possibilité de les modifier en cours d'année, et attribuent souvent une couleur ou un nom à chaque groupe. Dans la classe de Mme Leguen, les groupes étaient rouge, bleu, ou jaune. Au moment des ateliers, chaque groupe se réunit pour travailler sans qu'il ne soit jamais question de niveau lorsqu'on s'adresse aux enfants.

Comme l'enseignante avait manifesté un intérêt particulier pour ma démarche de découverte des langues en maternelle, je l'ai interrogée sur le travail qu'elle avait déjà pu effectuer avec les élèves dans cette direction. Une des chansons « rituelles » apprises au cours de l'année était celle du « Bonjour aux enfants du monde » et comportait des salutations en différentes langues :

Hey, hello, bonjour, guten Tag

Hey, hello, bonjour, guten Tag

Welcome, welcome, welcome, welcome

Buenos dias, Buenos dias!

Elle avait également effectué un travail utilisant différents alphabets : hindi, japonais, arabe. Cela aurait pu constituer une première prise de conscience pour les élèves sur les différents systèmes d'écriture, mais l'enseignante avait choisi d'utiliser ces alphabets pour apprendre aux élèves à distinguer les « vraies lettres » (sous-entendu, de l'alphabet français) de ce qui n'était « pas une lettre » (donc ici, les lettres ou syllabes d'autres alphabets). Ce choix constituait une difficulté pour moi puisque j'avais prévu un travail spécifiquement sur les différents systèmes d'écriture, et je me suis demandé comment les élèves allaient le percevoir après avoir effectué un travail où justement, ces signes ne voulaient « rien dire ». Dans mon esprit, il était en tout cas indispensable de rétablir l'idée que, même s'ils servent à écrire d'autres langues en transcrivant différemment des sons et des idées, ces alphabets ou systèmes d'écritures voulaient bien dire quelque chose.

Enfin, après m'être enquis d'un éventuel travail sur la carte du monde, l'enseignante m'a informé qu'un enfant de cet âge avait souvent pour seul « monde » son quartier ou sa ville, et aurait trop de mal à se représenter le monde dans sa globalité. Il me fallait donc trouver un autre moyen de figurer les langues connues dans la classe, ce qui n'était pas plus mal dans l'optique de se débarrasser de l'association systématique trop souvent répandue « un pays/une langue » !

3.2.2 Choix opérés pour la séquence

Une fois mon terrain d'intervention connu, j'ai pu reprendre ma séquence en l'adaptant au programme convenu avec l'enseignante et à la contrainte du niveau des élèves. Comme j'étais censée effectuer le même travail avec les enfants lors des ateliers en petit groupe, j'avais donc un total de quatre séances à préparer : trois séances collectives, et un atelier.

J'ai commencé par sélectionner dans ma liste de ressources du CARAP ce qui pouvait être travaillé avec des enfants de petite section. La liste s'est avérée assez courte (voir annexe 9), mais peut-être ai-je été influencée dans mes choix par la description de la classe : savoir que j'étais face à un groupe d'enfants plutôt agités, dont certains avaient de gros problèmes d'apprentissage, m'a peut-être conduite à écarter des ressources qui auraient pu être

travaillées si la classe m'avait été présentée autrement, ou si je m'étais trouvée face à un public différent. La brièveté de mon intervention a peut-être également joué un rôle et réduit mes « ambitions » en matière de ressources à travailler. Malgré tout, la liste offrait suffisamment de possibilités pour utiliser une partie de ce que j'avais prévu dans mon programme de base. Je devais revoir l'enseignante peu avant les vacances d'avril afin de valider avec elle les choix que j'avais fait et surtout, m'informer de leur « faisabilité » face à sa classe.

Première séance : l'arbre des langues

J'ai conservé la première séance telle que je l'avais prévue au départ : questions sur les langues connues, parlées, et sur les mots connus par les enfants dans différentes langues. Afin de représenter les langues connues dans la classe, j'ai opté pour le symbole de « l'arbre des langues », également appelé « arbre polyglotte » par Maire-Sandoz (2008). Les élèves y accrochent une fleur, dont les différents pétales représentent les langues « connues » (c'est-à-dire parlées, comprises, ou lues/entendues). Cette représentation des connaissances des élèves remporte toujours un succès certain, puisqu'elle rend visible, pour l'élève et pour les autres, les langues connues, notamment celles qui ne sont pas « mises en avant » habituellement.

J'ai donc choisi de garder le symbole de l'arbre, mais contrairement à son utilisation habituelle, j'ai opté ici pour une feuille par langue connue au sein de la classe, cela pour plusieurs raisons. Ne disposant pas d'une place importante dans la salle de classe, je voulais éviter de créer un arbre trop « encombré ». Avec une feuille par langue, les enfants auraient la possibilité de se représenter rapidement les langues connues dans la classe. De plus, il pouvait être difficile, avec de si jeunes enfants, de faire surgir les langues parlées, alors que le concept même de langue ne leur était sans doute pas familier. Enfin, cela me permettait aussi d'entretenir une motivation au fil des séances : les nouvelles langues découvertes allaient permettre de « faire pousser » de nouvelles feuilles sur l'arbre (voir annexe 10).

Les objectifs fixés pour cette première séance recouvraient uniquement des ressources de savoirs et de savoir-être, puisqu'il s'agissait surtout d'introduire le travail. Les éléments entre parenthèses permettent de figurer que pour cette séance d'introduction, j'avais surtout

cherché à mettre l'accent sur les langues, non par désintérêt pour les cultures, mais à cause du manque de temps accordé.

Savoirs

Savoir que les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique

Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde

Savoir-être

Sensibilité à l'existence d'autres langues/ (cultures), à l'existence de la diversité des langues/ (cultures)

Avoir conscience de la diversité langagière/ (culturelle) de la classe

Accepter positivement les langues/ (cultures) minoritaires de la classe

Ouverture aux langues/ (cultures), Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)

Deuxième séance : les écritures du monde

La deuxième séance est également restée assez similaire à ce qui était prévu au départ : j'ai seulement éliminé les écritures du mot « bonjour » en différentes langues, puisque je n'avais que vingt minutes à ma disposition. Les emballages étaient d'autant plus utiles et pertinents avec des enfants de cet âge qu'il fallait susciter leur attention, et cela me permettait également de les amener à comprendre que plusieurs langues et cultures cohabitaient au quotidien autour d'eux : quoi de plus quotidien qu'un paquet de céréales ou de bonbons ? C'était également pour moi une façon ludique de leur faire faire un travail inverse à celui qu'ils avaient déjà fait sur les alphabets. Le travail proposé supposait un court travail d'observation des emballages en petit groupe (qu'est-ce que c'est ? à votre avis, qu'est-ce qui est écrit ?), suivi d'une présentation devant le reste de la classe, pour partager ses réponses et vérifier si d'autres réponses étaient possibles. Les emballages devaient ensuite être affichés en classe, à proximité de l'arbre des langues, afin que les enfants puissent y avoir accès du regard et se rappellent que ces écritures, bien que différentes du français, veulent dire quelque chose.

Face aux langues en présence dans la classe et aux langues présentes à Grenoble, j'ai opté pour un choix assez large dans les emballages : arabe, russe (alphabet cyrillique), chinois, indien (hindi), et hébreu (voir annexe 11). J'ai également rajouté un emballage en espagnol

et un autre en anglais, pour pousser à la comparaison (positive cette fois) entre les écritures. Les enfants auraient la possibilité d'y reconnaître certaines lettres de l'alphabet latin, qu'ils connaissent en partie, et de découvrir ainsi que d'autres langues utilisent les mêmes lettres. Les objectifs pour la deuxième séance introduisaient pour la première fois une ressource rattachée aux savoir-faire. Le travail d'observation des emballages permettait de commencer à reconnaître certaines écritures, dont certaines étaient liées à des langues parlées au sein de la classe (arabe, peut-être macédonien). La ressource « savoir que certaines cultures sont sans cesse en contact dans notre environnement le plus proche » était pour sa part dépendante du travail de récupération d'emballages à la maison, et n'était pas directement liée au travail en classe.

Savoirs

Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture

Savoir qu'il existe plusieurs sortes d'écriture

Savoir que diverses cultures sont sans cesse en contact dans notre environnement le plus proche

Savoir-être

Ouverture au non-familier

Savoir-faire

Savoir identifier des langues sur la base d'indices graphiques

Troisième séance : la comptine à gestes

Le choix de la comptine à gestes s'est imposé à moi suite à la description de la classe et à l'âge des enfants. Ils seraient certainement plus attentifs et retiendraient mieux s'il y avait « quelque chose à faire » et si une activité verbale était associée à une activité corporelle plus large. Cela a donc constitué ma troisième séance. Le choix de la comptine en elle-même a été assez difficile : il fallait éviter quelque chose de trop long afin de ne pas « perdre » l'attention des élèves, sans pour autant leur proposer quelque chose de trop simple dans les gestes. Une des comptines envisagées, sur le thème du téléphone, supposait uniquement de mimer le geste de quelqu'un décrochant le combiné par exemple. Je me suis également posée des questions quant au choix de la langue : confrontée à mes propres représentations, je trouvais telle langue plus « musicale », l'autre peut-être trop « compliquée » à prononcer

pour de jeunes enfants, les utilisant finalement un peu comme une excuse pour choisir une langue que moi, je considérais plus « facile » ! Mon choix s'est finalement porté sur une comptine en japonais « Musunde, Hiraite », accompagnée de gestes de la main. Cela permettait de solliciter physiquement les enfants sans que cela ne devienne trop compliqué du fait de leur nombre important (une ronde ou autre aurait supposé un déplacement en salle de motricité et donc moins de temps à consacrer au travail en lui-même). Le texte de la chanson étant la description des gestes effectués, je souhaitais également effectuer un travail de recherche de sens pour certains des termes (*musunde* : fermer les mains, *hiraite* : ouvrir les mains). Au-delà de ces considérations, le but était avant tout, pour cette dernière séance collective, de réussir à ce que tout le monde chante et mime, sans se poser la question immédiate de la langue ou de la compréhension des termes (voir annexe 12). Les objectifs de cette troisième et dernière séance collective étaient plus nombreux que les autres, notamment du point de vue des savoir-être et des savoir-faire. Ils comprenaient des ressources que j'estimais utiles à la fois pour une ouverture aux langues et pour une ouverture à l'apprentissage en général : avoir confiance en soi, se sentir à l'aise, et avoir confiance en ses propres capacités face aux langues sont utiles à chaque élève.

Savoirs

Savoir que les langues, du point de vue de leurs sonorités, peuvent être plus ou moins différentes les unes des autres et de sa/ses propres langues

Savoir-être

Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel)
Avoir confiance en ses propres capacités face aux langues
Avoir confiance en soi, se sentir à l'aise

Savoir-faire

Savoir observer les sons
Savoir écouter attentivement des productions dans différentes langues
Savoir (identifier)/repérer des éléments phonétiques simples

Ateliers

Les ateliers étaient le moyen de réaliser un travail plus fin, à la fois grâce à la petite taille du groupe et au temps accordé (trente minutes au lieu de vingt pour les temps collectifs). J'ai donc choisi d'utiliser le thème du « Bonjour » en gestes et en paroles. J'avais au départ prévu de demander directement aux élèves s'ils connaissaient différentes façon de se saluer, différents gestes, sans forcément aller directement vers quelque chose de lointain : la bise, la main serrée sont des gestes qu'ils pouvaient avoir observé autour d'eux. En rappelant la chanson rituelle apprise avec l'enseignante, je souhaitais également qu'ils tentent d'associer certains mots avec les gestes qu'ils avaient pu énumérer. J'avais ensuite prévu des photos (voir exemples en annexe 13), pour découvrir d'autres façons de se saluer selon les cultures : voulant parfois forcer un peu la dimension « ludique », je suis allée chercher certains saluts parfois incongrus et plus forcément usités, tel le fait de tirer la langue au Tibet. C'était aussi un moyen de se rendre compte qu'un geste qui peut être insultant chez nous ne l'est pas forcément dans d'autres pays, et donc du côté relatif de nos gestes quotidiens. La plupart des autres saluts étaient proches des gestes utilisés quotidiennement : « hug » américain, salut japonais, « namaste » indien ...

La deuxième partie du travail consistait à lier le geste et le mot. J'avais choisi 2 à 3 saluts (geste + mot) par groupe, afin que les élèves puissent opter pour le salut qui leur plaisait. Après avoir fait quelques répétitions, ils pouvaient s'ils le souhaitaient présenter le salut à leurs camarades des autres ateliers : les enfants des autres groupes pouvaient ainsi découvrir des saluts différents de ceux qu'ils avaient travaillés.

Les objectifs pour les ateliers regroupaient des ressources de savoir et de savoir-faire uniquement. En effet, il s'agissait surtout dans ces ateliers d'observer des manifestations de différentes cultures autour d'un même thème. J'aurais toutefois pu ajouter la ressource « ouverture au non-familier » liée au savoir-être, mais à ce stade elle n'était plus un objectif, puisqu'elle avait été travaillée dans les deux séances précédentes. L'élément entre parenthèses est une indication de l'accent mis sur la découverte de phénomènes culturels (les gestes de salut) plus que d'éléments linguistiques.

Savoirs

Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication verbale

Connaitre quelques pratiques sociales/culturelles de différentes cultures

Connaitre quelques ressemblances/différences entre pratiques sociales de différentes cultures

Savoir-faire

Savoir observer (des éléments linguistiques)/des phénomènes culturels dans des langues/cultures plus ou moins familières

Savoir identifier des langues sur la base de mots connus

3.3 Retours des professionnels

Suite à ce travail sur la séquence, j'ai eu l'occasion de bénéficier des conseils et avis de plusieurs professionnels du monde de l'enseignement : tutrice, professeurs des écoles, et bien sûr, l'enseignante qui m'accueillait dans sa classe. Ces retours ont été précieux pour moi, puisque malgré mon expérience face à des élèves de maternelle, je n'avais jamais été en charge d'un travail devant une classe entière. Mais il m'a parfois été difficile de faire la part des choses entre mon expérimentation et les conseils pour la mener, et le travail effectué réellement en classe... et les conseils pour le mener à bien ! En effet, j'ai été confrontée à des avis parfois contradictoires, émanant tous de professionnels, ce qui me faisait fréquemment douter de la façon dont j'avais organisé mon travail.

Ma tutrice a été la première à me donner son avis, et elle m'a réellement encouragée dans la voie que j'avais prise, en me donnant quelques conseils relatifs notamment au travail sur l'écrit. J'avais en effet peu de connaissances sur ce domaine, et aucune expérience. Elle m'a conseillé de partir d'un écrit connu, comme les noms des élèves ou le semainier, pour amener à une réflexion plus poussée sur le rôle des lettres et des mots.

L'avis de l'enseignante, Mme Leguen, était celui qui importait le plus pour moi, puisqu'elle m'accueillait dans sa classe. Je souhaitais donc que les choses se déroulent au mieux. Elle m'a donné quelques conseils précieux qui m'ont permis plusieurs fois de retenir l'attention des enfants : débiter mes séances par une phrase ou un mot écrit dans une langue inconnue a été chaque fois un succès. De plus, comme elle connaissait très bien sa classe et ses élèves, elle savait ce qui avait le plus de chances de fonctionner avec eux, et elle s'est rarement

trompée. Elle m'a laissée assez libre pour commencer, et nous avons réalisé suite à chaque séance de petits ajustements qui permettaient que la séance suivante se passe mieux.

Mais c'est aussi cette volonté de bien faire qui m'a conduite à laisser parfois de côté certains objectifs, ou à me focaliser sur le côté « découverte » plutôt que sur le côté « réflexion sur les langues ». Nous y reviendrons ultérieurement.

Enfin, j'ai pu bénéficier des conseils et remarques d'un groupe entier d'enseignants de maternelle à l'occasion d'une animation pédagogique fin avril 2012, juste avant de débiter mon travail. Leur enthousiasme face à certains de mes choix m'a permis d'aborder mon intervention en toute confiance. Le travail sur les emballages alimentaires et les saluts a été très bien reçu, mais la première séance a suscité beaucoup plus d'hésitations : des élèves si jeunes, selon les enseignants présents, auraient du mal à se saisir réellement du concept de langue, à savoir distinguer les langues utilisées dans leur entourage, et donc, à répondre aux questions qui permettraient de construire un arbre des langues. Mais leurs avis, qu'ils aient été positifs ou négatifs, ont été précieux pour ma réflexion, puisqu'ils m'ont permis de savoir ce qui enthousiasmait les enseignants dans une démarche plurielle, ce qui leur semblait difficile à réaliser eux-mêmes, leurs hésitations et leurs envies. Nous y reviendrons également dans la dernière partie.

3.4 Déroulement

Mon travail dans la classe de petite section de la maternelle Driant s'est donc déroulé du jeudi 26 avril au vendredi 8 juin, au rythme d'une séance par semaine. J'intervenais le matin, juste après le temps de regroupement, et ensuite durant le temps de travail quand nous sommes passés aux ateliers.

J'ai fait le choix de venir dès le départ à l'ouverture de la classe aux enfants le matin, afin qu'ils puissent m'intégrer plus rapidement à l'univers de la classe. Cela me permettait aussi d'apprendre leurs prénoms plus facilement, ce qui s'est révélé très utile pour la conduite des séances collectives et des ateliers : il est plus aisé d'obtenir quelque chose ou d'attirer l'attention quand on interpelle quelqu'un par son prénom !

La première séance a permis de faire surgir, spontanément, trois langues : l'arabe, le français et l'anglais, complétés par l'espagnol et l'allemand grâce à la chanson « Bonjour des enfants du monde ». Comme il était plus simple de faire émerger des mots, plutôt que directement des noms de langues, j'ai opté naturellement, en m'aidant de la chanson, pour le thème du « bonjour » tout au long de mes interventions : les élèves connaissaient déjà quelques termes, et finalement, les termes de salut sont parmi les premiers utiles pour entrer en contact avec une personne allophone. Nous avons finalement réalisé un « arbre des langues et des saluts » au cours des trois séances collectives (voir annexe 14) : les « feuilles » de langues ont été accompagnées dès la deuxième séance d'affichettes présentant le mot servant à saluer dans chaque langue. Nous avons ensuite rajouté feuille + mot lors des séances suivantes.

3.4.1 Ajustement de la séquence

A la fin de chaque séance, nous avons fait le point avec l'enseignante sur ce qui avait bien fonctionné et sur ce qu'il fallait modifier ou améliorer pour la séance suivante. Cela a été à la fois une aide et un problème pour moi. Les conseils permettaient en effet que mon temps d'intervention devant le groupe soit efficace et que les élèves soient le plus attentifs possible : avoir un rythme soutenu, alterner éléments connus et présentation de nouveaux éléments, ne pas hésiter à demander aux élèves de répéter, de chanter... sont quelques-uns des conseils que j'ai tenté d'appliquer au cours de mes interventions et qui ont fonctionné. Mais c'est cette exigence de rythme, de présentation, qui m'a parfois fait perdre un peu de vue le but de mon travail. Le déroulement initial (voir annexe 15) laissait les élèves plus libres et plus « acteurs » au sein des séances, ce qui était important dans la démarche de découverte. Mais c'était peut-être une erreur de ma part, due à ma méconnaissance du travail en classe entière et de la gestion d'un groupe difficile.

J'ai ainsi modifié le programme des deuxième et troisième séances afin d'accommoder le groupe : au lieu des emballages, c'est le mot « bonjour » en chinois et en arabe qui a été l'objet d'étude de la deuxième séance. Cela a tout de même permis un travail sur le sens d'écriture, travail rendu plus facile et plus « concret » pour les élèves grâce à la méthode de l'enseignante, qui figurait le début et la fin d'un mot au moyen d'aimants colorés. Il a ainsi été simple de leur faire prendre conscience que le mot ne s'écrivait pas dans le même sens

dans le cas de l'arabe par exemple. Les emballages prévus ont pu être examinés, mais seulement dans les dernières minutes, qui ont tout de même permis à quelques groupes d'élèves de reconnaître les langues qu'ils avaient vues quelques minutes avant.

La troisième séance a été l'occasion d'un « tout japonais », puisque nous avons appris la chanson, comme prévu, mais également le salut japonais accompagné du « konnichiha ». La comptine a très bien fonctionné, mais j'ai dû abandonner sur le moment la recherche de sens sur certains termes, à la fois par manque de temps et par manque de concentration du groupe, divisé en deux ce jour-là et occupé d'autre part par une activité jardinage. Malgré tout, ce premier travail sur une autre façon de saluer a permis d'enclencher la démarche utilisée dans les ateliers : étude d'une image, hypothèses, puis réponse, ce qui a rendu le passage du collectif au petit groupe plus fluide.

Les ateliers quant à eux ont du faire l'objet d'une adaptation chaque semaine, puisque je m'adressais à des groupes de niveau différent. L'enseignante m'a donc conseillé sur le travail qu'il était possible d'effectuer avec chaque groupe : je pouvais me permettre d'être un peu plus exigeante avec le groupe des grands parleurs, et de moins en moins, en proposant un travail plus facile, avec les groupes des moyens et petits parleurs. Un travail de puzzle à partir des photos de saluts a ainsi été simplifié de six à quatre puis deux pièces (voir annexe 16). J'ai par contre demandé le même genre de travail à chaque groupe, à savoir l'étude des images et de formuler la formulation d'hypothèses, en les aidant et les aiguillant plus ou moins selon leur niveau. Seuls deux enfants, au sein du dernier groupe, n'ont participé ni par le geste ni par la parole. L'un d'eux était l'enfant handicapé, qui ne parlait pas, et l'autre était l'enfant franco-argentin qui semblait la plupart du temps en retrait par rapport aux activités, même en face-à-face. Tous les autres ont volontiers participé et ont même, pour certains, choisi de montrer le salut à leurs camarades lors du retour au collectif : cela fait partie des rituels de fin de travail, au même titre que raconter l'histoire lue à la bibliothèque par exemple. Les ateliers, qui supposaient la division en trois groupes, se sont invariablement terminés par le regroupement de la classe entière et la chanson « Bonjour des enfants du monde », à laquelle l'enseignante avait incorporé les mots appris durant la séquence :

Hey, hello, bonjour, guten tag,
Hey, hello, bonjour, guten tag,
Ni hao, ni hao, salam aleikum, salam aleikum,
Buenos dias, Buenos dias !
Konnichiha, Konnichiha !

Cela permettait à la fois un retour au calme et une ritualisation de la chanson et des mots, indispensable pour la mémorisation, même si ce n'est pas forcément ce qui était visé au départ, en tout cas dans mon travail.

3.5 Résultats

La nécessaire adaptation de mon travail, et la durée très courte sur laquelle je l'ai effectué, fait qu'il est difficile de dire que les objectifs visés ont été véritablement atteints. Pour être parfaitement réaliste, un travail si court ne peut prétendre qu'à une sensibilisation, et sans doute pas à l'acquisition réelle de compétences.

Toutefois, la démarche enclenchée semblait prometteuse : de nombreux savoirs, savoir-faire et savoir-être visés ont fait l'objet d'un « début d'appropriation » par certains élèves à la fin des séances. Le tableau page 63 récapitule les compétences que les élèves ont pu commencer à s'approprier. Cette appropriation est bien sûr partielle, et aurait nécessité un travail de reprise et de structuration plus poussé et plus suivi pour être complète. D'autre part, malgré une majorité de séances collectives, tous les élèves n'ont pas pu se saisir du travail de la même façon et en profiter dans la même mesure. Ce sont les « grands parleurs », les enfants les plus à l'aise à l'oral, qui ont montré la plus grande maîtrise de ces compétences et la meilleure appropriation.

3.5.1 Degré de réalisation des objectifs

Les compétences que je considère comme « totalement » appropriées concernent en revanche la classe dans sa quasi-totalité, au travers des savoirs que les élèves ont pu démontrer au cours des séances. Certaines découlent directement de mon travail avec eux : « Sensibilité à l'existence d'autres langues », « Avoir conscience de la diversité langagière de

la classe » « Savoir identifier des langues sur la base de mots connus ». L'arbre a permis une représentation visuelle de leur savoir collectif, et ils ont montré chaque fois un grand empressement à le « remplir », et les mots pour dire « bonjour » ont rapidement été associés aux langues correspondantes. D'autres compétences sont plus liées au travail quotidien à l'école maternelle : « Ouverture au non-familier », et grâce à celui-ci « Ouverture aux langues/cultures » sont des éléments qui étaient déjà acquis antérieurement à mon intervention, mais qui ont eu le mérite d'être sollicités tout au long des séances.

Les compétences que je considère comme non appropriées sont liées en grande partie à leur intitulé : « Connaitre » (des pratiques sociales, des ressemblances/différences entre pratiques sociales) suppose de retenir, d'apprendre, et de pouvoir réutiliser des éléments appris. Sachant que ces compétences étaient visées durant les ateliers ayant pour thème les saluts, le bilan est assez mince : deux élèves seulement ont retenu un seul des saluts proposés, le salut tibétain. La dimension amusante (on tire la langue) est certainement responsable de cette mémorisation, mais ils avaient également retenu les mots à prononcer, et cela même plusieurs semaines après. Les autres compétences ont pâti du manque de temps : c'est ce qui a fait la différence entre « Savoir qu'il existe plusieurs sortes d'écriture » (compétence appropriée) et « Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écritures » (compétence non appropriée). L'arabe, le chinois et le japonais ont été introduits, et l'arabe suffisamment mémorisé pour être reconnu sur un emballage, mais j'aurais voulu avoir le temps d'introduire l'hindi, le russe et l'hébreu. De même, « Savoir que les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique » aurait supposé plus de temps, de façon à pouvoir se reposer sur les langues premières de certains enfants afin d'amener à une prise de conscience à la fois de ces élèves-là, et des autres par rapport à leurs camarades. Utiliser un arbre des langues pour figurer réellement les langues de chaque élève aurait également été un moyen de leur faire prendre conscience des répertoires langagiers, mais j'avais choisi pour des raisons de clarté de faire un arbre « collectif », ce qui a empêché cette prise de conscience.

De là, la compétence « Accepter positivement les langues/cultures minoritaires de la classe » ne pouvait pas être travaillée, puisque nous n'avions pas fait ressortir spécifiquement ces langues. De même, le manque de temps et d'attention m'a conduit à mettre de côté le travail sur la compétence « identifier des éléments phonétiques simples » lors de la séance consacrée à la comptine japonaise. Enfin, la compétence « Savoir que diverses cultures sont sans cesse en contact dans notre environnement le plus proche », qui dépendait d'un travail en partenariat avec les parents, est restée au stade d'objectif. Cela s'explique par plusieurs facteurs : tout d'abord, le peu de temps passé sur l'étude des emballages a empêché que les élèves prennent réellement conscience de ce que c'était. Cela peut peut-être s'expliquer également par les emballages en eux-mêmes : un paquet de céréales, de bonbons aurait peut-être eu plus de succès auprès d'élèves si jeunes. Enfin, l'enseignante s'est montrée peu convaincue par l'étude de ces emballages (à raison sans doute, puisque ceux-ci ont eu peu de succès) ce qui a coupé toute possibilité d'accès aux parents. Je ne pouvais pas transmettre moi-même le message à ces derniers, il aurait donc fallu que ce soit l'enseignante qui le fasse. Des trois compétences qui n'ont pu être travaillées, celle-ci me semblait la plus importante, et aurait nécessité plus d'efforts de ma part pour être travaillée.

Page suivante : Tableau de synthèse des compétences visées et appropriées (totalement ou partiellement)

	Savoirs	Savoir-être	Savoir-faire
Ressources totalem ou partiellement appropriées	<p><i>Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde</i></p> <p><i>Savoir qu'il existe plusieurs sortes d'écriture</i></p> <p><i>Savoir que les langues, du point de vue de leurs sonorités, peuvent être plus ou moins différentes les unes des autres et de sa/ses propres langues</i></p> <p><i>Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication verbale</i></p>	<p>Sensibilité à l'existence d'autres langues/cultures, à l'existence de la diversité des langues/cultures</p> <p>Avoir conscience de la diversité langagière/culturelle de la classe</p> <p>Ouverture aux langues/cultures, Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)</p> <p>Ouverture au non-familier</p> <p><i>Avoir confiance en ses propres capacités face aux langues</i></p> <p><i>Avoir confiance en soi, se sentir à l'aise</i></p>	<p><i>Savoir identifier des langues sur la base d'indices graphiques</i></p> <p><i>Savoir observer les sons</i></p> <p><i>Savoir écouter attentivement des productions dans différentes langues</i></p> <p><i>Savoir observer des éléments linguistiques/des phénomènes culturels dans des langues/cultures plus ou moins familières</i></p> <p>Savoir identifier des langues sur la base de mots connus</p>
Ressources non appropriées	<p><i>Savoir que les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique</i></p> <p><i>Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture</i></p> <p><i>Connaitre quelques pratiques sociales/culturelles de différentes cultures</i></p> <p><i>Connaitre quelques ressemblances/différences entre pratiques sociales de différentes cultures</i></p>		
Ressources n'ayant pu être travaillées	<p><i>Savoir que diverses cultures sont sans cesse en contact dans notre environnement le plus proche</i></p>	<p><i>Accepter positivement les langues/cultures minoritaires de la classe</i></p>	<p><i>Savoir identifier/repérer des éléments phonétiques simples</i></p>

3.5.2 Autres résultats observés

Au-delà des objectifs fixés pour la séquence, d'autres résultats ont émergé au fil des séances. Je ne les avais pas formellement fixés, d'une part parce qu'à ma connaissance, aucune expérience n'avait été menée avec des élèves de petite section, et il n'y avait donc aucun résultat disponible pour comparer mon expérience à une autre. D'autre part, je souhaitais voir ce qui pouvait émerger d'une telle expérience avec des enfants si jeunes, afin de vérifier si les réticences des enseignants étaient fondées ou pas.

La première satisfaction, parce qu'elle concernait la classe dans son ensemble, est d'avoir permis un début de prise de conscience de l'idée même de « langue ». Lors de ma première intervention, le mot « langue » a surtout été suivi de... langues tirées ! Progressivement, les élèves ont mis en rapport les saluts étrangers avec les noms des langues, et ils ont vite déduit que le fait de ne pas comprendre une phrase, un mot, d'entendre des sonorités inconnues, signifiait que la personne parlait dans une autre langue. C'est ainsi qu'une intervention de l'élève franco-argentin, où il utilisait plusieurs mots en espagnol, a donné lieu à cette réflexion de la part d'un autre élève : « on comprend pas, il parle anglais ». Si la langue n'est pas exacte, l'idée d'autre langue est, elle, bien présente ! Le fait que les élèves aient pu commencer à s'approprier le concept de « langue », assez abstrait à leur âge, est un encouragement à entreprendre des parcours de découverte des langues dès le plus jeune âge.

La deuxième satisfaction concerne la mise en valeur d'une des langues de la classe. En effet, si l'espagnol a été quelque peu absent (mis à part pour les saluts) à cause du peu de réponse de l'élève hispanophone, et la langue de l'élève macédonienne mise de côté par manque d'information, la langue arabe a suscité beaucoup plus d'attention et de réactions de la part des élèves. Le « salam aleikum » a fait partie des premiers mots proposés et a été le salut le mieux mémorisé après « hello » (que l'on peut imaginer beaucoup plus représenté dans l'environnement quotidien : télé, jouets, etc. et donc plus facilement retenu). Si au départ le mot a été proposé de façon timide, le fait de le voir réutilisé, répété, a encouragé les enfants à le prononcer de façon beaucoup plus naturelle et spontanée au fil des séances. Il n'en a pas été de même pour tous les saluts (notamment « guten tag », pourtant utilisé dans la chanson), ce qui me permet de dire qu'il y avait peut-être un attachement plus important à

ce salut en particulier. L'écriture arabe a également été la seule écriture nouvelle à être reconnue rapidement. Lors des recherches d'étiquettes pour compléter l'arbre, les élèves hésitaient très peu avant de se saisir de l'étiquette en arabe. Ils éprouaient plus de difficulté avec les étiquettes en chinois et en japonais, ce qui laisse penser qu'ils avaient beaucoup mieux « photographié » l'écriture arabe. La séquence a donc été un succès pour l'utilisation et la mise en valeur de cette langue, même de façon succincte, et les élèves, qu'ils soient francophones ou bien arabophones (avérés ou supposés), se sont emparés de la langue de façon similaire.

3.5.3 Quel impact sur les pratiques ?

Afin d'effectuer un bilan plus complet du travail de la séquence, j'ai soumis à l'enseignante un questionnaire, deux semaines après ma dernière intervention. Les résultats obtenus pour les élèves pouvant être évalués par rapport aux objectifs initialement fixés et aux activités réellement mises en œuvre, je souhaitais surtout m'intéresser à ce que l'enseignante avait pensé de la séquence, et la suite qui pouvait être donnée à un tel travail. Les quelques questions relatives aux élèves m'ont d'ailleurs confirmé qu'il restait assez peu de traces de mon intervention dans leurs esprits, à l'exception de quelques élèves.

En revanche, l'impact de mon travail a été beaucoup plus important sur les possibilités envisagées par l'enseignante pour un tel travail dans sa classe. Si elle se montrait ouverte à une utilisation des langues au sein de sa classe, elle ne l'avait envisagé que de façon ponctuelle, sous forme de chanson comme « Bonjour aux enfants du monde », ou d'intervention de parents. Dans son ouvrage, François-Salsano met en garde contre ce genre d'interventions sans objectif réellement précis et sans suivi spécifique, qui ne laisse finalement que peu de traces.

L'enseignante a évoqué l'idée de reprendre ma séquence et de la compléter par d'autres chansons/comptines, en ritualisant certaines choses comme les saluts ou les jours de la semaine par exemple. Selon elle, il serait beaucoup plus aisé pour les enseignants de pouvoir disposer d'une banque de données de séances ou séquences adaptables à différents niveaux. Elle s'est d'ailleurs montrée intéressée par l'un des manuels utilisés pour la séquence (*Langues et cultures du monde en maternelle*), qui offre de nombreuses possibilités d'exploitation en le réadaptant pour les élèves de petite section.

C'est également ce qui était ressorti lors de ma présentation devant les enseignants en formation : ils étaient nombreux à être intéressés et ont regretté les contraintes administratives qui limitent les interventions extérieures, empêchant ma venue dans leurs classes. Certains avaient retenu quelques idées, comme les emballages (mais plutôt avec les élèves de grande section) ou l'arbre des langues. Le manque de temps et de formation sur ces questions les rend forcément demandeurs de séquences « prêtes à utiliser » : le CARAP et son matériel pédagogique, ou le programme Eole pour l'école enfantine permettent de fournir de telles ressources, mais cela nécessite une connaissance de ces ressources que n'ont pas tous les enseignants. Il faudrait encourager, en formation, le partage de travaux réalisés en classe, par le biais de blogs par exemple. La réorganisation du site internet du Casnav devrait offrir de telles possibilités dans les prochains mois : les blogs « Ressources pour enseigner » ou « Outils pour la classe », ainsi que le blog « Culture et Intégration » vont dans le sens d'un partage plus important du travail de classe et de plus d'interaction entre les enseignants.

3.6 Réflexion personnelle, retour sur l'action

Sans considérer les résultats eux-mêmes, le fait d'avoir réussi à « faire quelque chose » avec des élèves de petite section constitue pour moi une grande satisfaction. Mes attentes étaient peut-être assez minimales, à cause de la description de la classe et des hésitations de certains professeurs face à ce que je comptais proposer, mais l'absence de matériel et de manuel dédiés à la découverte des langues avec des élèves de petite section me fait dire que ce genre de travail n'a pas souvent été envisagé. Il est pourtant largement possible (même avec une classe décrite comme « difficile »), et même souhaitable, puisqu'à cet âge, la découverte fait partie du quotidien des enfants, et l'inconnu est vécu, dans le cadre rassurant de l'école, comme naturel.

Malgré cela, j'ai été assez déçue des résultats obtenus, principalement parce que ce sont les élèves déjà très éveillés et très avancés qui ont le plus « profité » du travail réalisé. Ce sont eux qui ont proposé la plupart des premières réponses (aux questions sur les langues, sur les saluts) et qui ont été les plus rapides à faire des hypothèses face à des éléments inconnus. Ayant lu au cours de l'année plusieurs études qui mettaient en avant les bénéfices de l'éveil

aux langues sur les enfants que l'on considère généralement « faibles » ou « moyens » en classe, notamment parce qu'ils ont deux langues (ou plus), je m'attendais à voir ces élèves-là se « dévoiler » et prendre un peu plus leur place dans la classe. Cela a été timidement le cas de quelques élèves qu'on peut supposer arabophones, mais pas de l'élève hispanophone ni de l'élève macédonienne. Cela peut être attribué au nombre réduit des interventions et à leur espacement (une fois par semaine, cela laisse le temps d'oublier), à mon inexpérience face à une classe entière également, mais les choix opérés pour la séquence, leur remaniement et leur application sont plus certainement à l'origine de cette différence entre mon travail et les études que j'avais pu lire. La comptine japonaise, par exemple, aurait avantageusement pu être remplacée par une comptine espagnole : l'effet sur les autres élèves aurait certainement été le même, et l'élève franco-argentin aurait peut-être participé de façon plus active. Les remaniements que j'ai effectués pour rendre le travail plus fluide, plus rythmé, ont aussi contribué à ce que je perde parfois de vue les élèves pour lesquels je cherchais le plus de résultats : lors des séances collectives, l'essentiel était de « tenir » un maximum le groupe pour éviter que les élèves se déconcentrent, cela supposait donc de ne pas trop s'attarder quand un élève tardait à répondre ou à proposer quelque chose, ce qui était souvent le cas d'enfants timides... ou ne maîtrisant pas complètement le français.

Cette expérience permet tout de même d'avoir un regard critique sur les propositions faites par l'Education Nationale pour les enfants allophones : en groupe entier, il est difficile de leur ménager une place pour qu'ils puissent prendre le temps de s'exprimer.

Les ateliers, sur lesquels je comptais pour avoir plus de temps pour chaque élève, ont également été décevants en ce qu'ils n'ont pas apporté plus de possibilités de travail et de contact : ce qui devait être au départ un travail de réflexion en petit groupe, avec plus de temps pour chacun, s'est transformé en atelier relativement classique, ce qui n'a pas permis, à part avec le groupe des grands parleurs, le travail que j'espérais.

J'ai regretté, une fois la séquence finie, de ne pas avoir été plus confiante en mon projet et en ce que je voulais (et pouvais ?) faire. Cela m'aurait permis de moins modifier ce que je prévoyais et j'aurais peut-être obtenu des résultats plus proches de ceux que je recherchais.

La façon dont s'est déroulée la séquence m'a également permis de prendre conscience de certaines représentations ancrées en moi. Après deux années passées à découvrir ce qu'était

réellement une personne bi-plurilingue et à se confronter, justement, aux représentations sur les langues, j'ai été surprise par certains de mes réflexes. A cause de l'éducation souvent réductrice liée à l'idéologie monolingue, j'associe encore, par habitude, une langue à un pays : un réflexe problématique lorsqu'il s'agit d'enseigner le contraire ! Je me suis ainsi retrouvée à décrire aux élèves les feuilles de l'arbre comme des feuilles de langues « qu'on parle dans certains pays », alors qu'eux se satisfaisaient pleinement de l'explication « une feuille = une langue que l'on connaît dans la classe », qui était d'ailleurs celle que je visais au départ. La question de la formation m'apparaît d'autant plus comme essentielle : avec deux années de formation à plein temps sur ces thèmes, j'ai encore des réflexes bien ancrés. Comment alors former des enseignants avec seulement quelques heures par an ? Lorsqu'elle évoque le Portfolio Européen des Langues, Christine Hélot parle également de la réticence des enseignants à utiliser cet outil, qui nécessiterait « une sérieuse formation préalable, formation qui ne peut éviter la question des représentations et de la place du plurilinguisme dans nos sociétés » (2007, p.176). Ce genre de formation doit être engagé sur le long terme, puisque des représentations restrictives voire erronées, qui se sont souvent construites sur plusieurs années, ne peuvent être changées rapidement.

Au-delà de la séquence, le travail d'enquête m'a permis de mettre en relation certaines personnes travaillant sur des thèmes communs et des actions similaires, et qui se sont à chaque fois montrées surprises et intéressées de savoir ce qui se faisait ailleurs, et comment. Cela témoigne pour moi du besoin important de mutualisation autour des pratiques avec les ENAF en maternelle, puisque rien n'est réellement prescrit ou organisé. Les enseignants et les autres acteurs qui les entourent mènent parfois des actions intéressantes, mais sans soutien, et sans forcément partager leurs réussites et leurs questions alors que cela pourrait bénéficier à tous.

3.7 Pistes

Si un projet du type Lire Ensemble a été abandonné pour le moment, un autre projet de séquences plurilingues en maternelle devrait voir le jour à Grenoble à partir de la rentrée. Sa mise en place dépendra des enseignants, qui devront se porter volontaires, mais ceux qui

assistent aux animations pédagogiques sur l'accueil des ENAF seront a priori les plus susceptibles d'effectuer ce travail. Ils seront épaulés dans la construction de ces séquences par la coordinatrice Mme Ramus. Les animations pédagogiques vont également être modifiées, afin de couvrir d'autres aspects de la scolarisation des ENAF en maternelle : pratiques de classe réelles, prise en compte des langues premières... Il faudra donc suivre ces changements et voir les effets que ceux-ci peuvent avoir sur les élèves.

La diffusion, en parallèle, du CARAP et de ses matériaux pédagogiques apportera également de la matière à un développement des approches plurielles. Le travail sur ce cadre s'est accéléré en 2012, et le projet de rentrée cité plus haut pourrait peut-être contribuer à faire connaître le CARAP auprès d'une partie du public enseignant. Le site internet du Casnav a déjà informé longuement sur les possibilités offertes par ce cadre, mais une démonstration plus « pratique » permettrait sûrement de convaincre plus de monde : de prime abord, le CARAP est déconcertant !

Ce développement, même à petite échelle, de l'utilisation des approches plurielles en maternelle, pourrait se situer bientôt dans un cadre plus important : un rapport pour l'enseignement des langues, remis en février 2012 au ministre de l'Education Nationale¹¹, propose différentes pistes pour améliorer l'apprentissage des langues étrangères en France. Parmi les pistes évoquées se trouve celle d'une sensibilisation précoce aux langues, c'est-à-dire dès la maternelle, puisque rien aujourd'hui n'y est officiellement prévu pour les langues. Le rapport encourage le recours aux locuteurs natif, l'utilisation des langues régionales et de proximité géographique et socio-culturelle. L'accent est mis sur l'ouverture à la diversité culturelle, dans le cadre du thème « Découvrir le monde » du programme de maternelle, ce qui ne suppose pas de modifier les programmes. Le récent changement de direction politique est susceptible d'amener des modifications dans l'Education Nationale : il serait intéressant de tenir compte de ce rapport, même si celui-ci a été commandé et rédigé sous l'ancienne majorité.

¹¹ Apprendre les langues, apprendre le monde. Rapport du comité stratégique des langues présidé par Suzy Halimi

Conclusion

Le contexte idéologique et scolaire français, dominé par le monolinguisme, rend difficile l'idée de prise en compte des langues des élèves au sein de l'école. Quelques exceptions existent, qui prennent surtout en compte des langues au statut prestigieux, renforçant par-là le statut minorisé de beaucoup d'autres langues. Pourtant, les enseignants qui le souhaitent peuvent exploiter de nombreuses « failles » dans les programmes de l'école maternelle de 2008, qui laissent la possibilité de recourir aux langues représentées dans la classe pour construire leurs enseignements.

Or, une formation solide, qui permettrait l'exploitation de ces failles et une évolution des représentations sur les langues, fait encore défaut pour les enseignants de maternelle, ce qui explique en partie le peu d'actions entreprises à ce niveau, comme c'est le cas dans l'académie de Grenoble. Les supports ne manquent pourtant pas, d'Eole au CARAP en passant par un travail réfléchi sur les comptines effectué dans l'action Lire Ensemble. La formation apparaît dès lors indispensable pour faire connaître les supports, et leur donner peut-être plus de « vie », pour démontrer qu'ils peuvent fonctionner en classe.

C'est ce qui a été tenté, à petite échelle, dans la séquence mise en place avec la classe de petite section de l'école Driant. Les défauts n'en sont pas exempts et la durée de l'expérimentation a été réduite, mais cela a permis de se rendre compte que l'on peut solliciter même les plus jeunes élèves, et qu'une séquence de découverte plurilingue peut être menée sur du plus long terme, avec des bénéfices qui seront, on peut le supposer, plus importants. C'est également le regard sur ces pratiques, souvent réduites à des interventions ponctuelles, qui a pu évoluer pour l'enseignante.

Cette expérimentation, si on l'envisage à plus grande échelle, et à plus long terme, me semble prometteuse, et j'espère pouvoir suivre, grâce aux blogs de Siténa, ce qui se mettra en place cette année dans les classes de maternelle de la ville de Grenoble. Les tensions relatives aux langues et aux cultures, qui agitent à la fois la société et l'école, pourraient trouver un début de réponse dans la prise en compte des langues de tous les élèves et de

leurs familles. L'école maternelle, de par sa position de « première école », plus ouverte physiquement aux parents, me semble avoir un rôle important à jouer dans cette dynamique, d'autant plus important que les dernières années ont vu de nombreuses questions se poser sur cette étape de la scolarisation, son obligation ou pas, et le contenu de ses apprentissages en langues étrangères.

Bibliographie

- Auger, N. (2008) Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones, *in* J-L. Chiss (ed.) *Immigration, Ecole et didactique du français (187-229)*, Paris : Didier
- Balsiger, C., Berger, C., Dufour, J., Gremion, L., De Pietro, D., Zurbriggen, E. (2003) *Education et ouverture aux langues à l'école, Volume 1*, Neuchâtel : CIIP
- Candelier, M. (coord.) (2010) *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, CELV-Conseil de l'Europe
- Chauvel, D. et C. (2006) *Langage et cultures du monde en maternelle*, Paris : Retz
- François-Salsano, D. (2009) *Découvrir le plurilinguisme à l'école maternelle*, Paris : L'Harmattan
- Goï, C. (2008) *Elèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille*, *in* *Cahiers pédagogiques n°465*
- Helot, C. (2007) *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Kervran, M. (coord.) (2006), *Les langues du monde au quotidien – Cycle 2*, Scérén-CRDP Bretagne
- Maire-Sandoz, M-O. (2008) *Un arbre polyglotte*, *Ville Ecole Intégration n°153 (155-159)*
- Maire-Sandoz, M-O., Simon, D-L. & Lambert, P. (2011) *Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue(s)*, *L'Autre*, vol.12 (2) (169-177)
- Matthey, M. (2009) *Eveil aux langues et éducation interculturelle : les apports*, *in* *Au plaisir de dire (p.215-221)*. Vevey : Editions de l'Aire
- Ministère de l'Education Nationale (2002) *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin officiel hors-série n°1*
- Ministère de l'Education Nationale (2002) *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages, Bulletin Officiel de l'Education Nationale spécial n°10 du 25 avril 2002*
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008) *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 (3, 12-17)*
- Ministère de l'Education Nationale (2011) *Le langage à l'école maternelle*, Scérén-CNDP-CRDP

Ministère de l'Éducation Nationale (2012) Apprendre les langues, apprendre le monde.
Rapport du comité stratégique des langues présidé par Suzy Halimi

Nantes, V. et Trimaille, C. (2013) A l'École, il y a bilinguisme et bilinguisme. Dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites) et je te dirai si tu es bilingue (ou non).
Glottopol n°21 (à paraître)

Valère, N. (1998) Autour des emballages – Evlang, Université Stendhal-Grenoble 3 : Lidilem

Films

Film « Lire Ensemble » (2011) DIREC Chambéry

Consultable à l'adresse suivante

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/cultures-integrations/index.php?post/2012/03/29/Lire-Ensemble-%3A-une-dynamique-interculturelle-autour-des-comptines>

Sites consultés

Site du CARAP (consulté le 26/07/2012)

<http://carap.ecml.at/>

Site officiel de l'administration française (consulté le 01/08/2012)

www.service-public.fr

Site de l'éducation de la ville d'Oulu

<http://oulu.ouka.fi/english/school/immigrant.htm>

Site de l'INSEE (consulté le 15/07/2012)

www.insee.fr

Annexes

PROGRAMME INDICATIF

Lundi matin

1. Présentation
2. Attentes des stagiaires et objectifs de la formation
3. Activité « europanto »
4. Quelques notions pour un langage commun

Lundi après-midi

5. Activités à partir du module « *Des langues de l'enfant aux langues du monde* ».
6. Qu'entend-on exactement par Eveil aux langues ?
 - bref historique
 - définition
 - langues concernées
 - domaines abordés
 - évaluation, quels résultats : qualitatifs / quantitatifs
7. Analyse d'activités et de supports didactiques
 - structure / construction d'un support didactique
 - aspects importants de la démarche
 - principes didactiques

Mardi matin

8. Réflexions autour de langues, bilinguisme, plurilinguisme, cultures et identités
 - Travail sur extraits de discours de locuteurs
 - Travail à partir du support « *I live in New York, but je suis né en Haïti* »
 - Questions diverses, expériences, anecdotes

Mardi après-midi

9. A vous de jouer : Réalisation d'une trame d'activité de type éveil aux langues : choix d'un domaine, de langues, d'un thème et d'une démarche
10. Présentation des trames d'activités et discussions
11. bilan, suites, matériel pédagogique à disposition

LE FLE

Qu'est-ce-que c'est ? C'est l'association

FACILITER le LANGAGE aux ENFANTS

POUR QUI ? Pour tous les enfants de 5 à 12ans, scolarisés sur la circonscription de Montélimar, arrivés de l'étranger et maîtrisant insuffisamment la langue française.

PAR QUI ? Par toute personne désireuse de consacrer bénévolement un peu de temps à des enfants, afin de les aider à améliorer leurs connaissances de la langue française.

QUAND et Où ? Une ou deux fois par semaine, pendant une heure, après le temps scolaire, à l'école de scolarisation de l'enfant.

COMMENT ? Par un travail de suivi proposé par l'enseignante spécialisée de l'Education Nationale.

Historique :

La structure périscolaire à destination des enfants non francophones ou peu francophones a vu le jour dans le courant de l'année scolaire 2003-2004 sous le nom de FLE (Faciliter le Langage aux Enfants). Elle est venue formaliser l'aide spontanée donnée par des personnes bénévoles aux enfants concernés.

Elle s'inscrit dans une continuité de l'enseignement apporté par l'éducation nationale. Une enseignante spécialisée de l'éducation nationale établit le lien entre l'école et l'association.

Objectifs : Cette association a pour objectifs de:

- Faciliter l'intégration d'un Enfant Nouvellement Arrivé en France (E.N.A.F.) par l'acquisition de la langue française.
- Renforcer l'apprentissage de la langue française des ENAF, orale et écrite, par un soutien individualisé
- Créer un lien privilégié avec un ou des adultes francophones.
- Favoriser le lien entre la famille et l'école.
- Proposer ce soutien à tous les ENAF qui ne bénéficient pas de l'aide de leurs parents.

- Aider les parents d'ENAF à prendre leur place dans l'accompagnement scolaire de leur enfant.

Missions des intervenants bénévoles :

Créer un lien privilégié avec l'enfant :

1. Aider un enfant non francophone, peu francophone, ou francophone depuis peu de temps, c'est-à-dire un enfant qui **maîtrise une autre langue que le français**.
2. Accompagner cet enfant pour qu'il parvienne plus facilement à s'intégrer dans sa classe, à l'école, dans son environnement.
3. S'adapter à ses besoins : aide en langue orale (parler français), en langue écrite (lecture, orthographe, production écrite).
4. L'aider à connaître les règles de l'école et de la vie sociale.
5. L'aider à avoir une attitude autonome.
6. L'aider à prendre confiance en lui, le valoriser et l'encourager en toute occasion.
7. Associer autant que possible dans la démarche les parents, qui ne doivent pas être dépossédés de la mission éducative de leur enfant.

Activités ponctuelles :

L'association propose des activités complémentaires au soutien régulier, permettant d'aider l'enfant et sa famille à s'ouvrir à son environnement social et culturel (activités à la médiathèque, sorties, théâtre, partenariat avec d'autres associations...)

A QUI S'ADRESSER ?

Le Président, Jean-Charles Massip 06-62-82-28-75 / 04-75-01-21-94 massip.jean-charles@wanadoo.fr

L'enseignante spécialisée, Françoise Estival : 04-75-46-98-45 fran.estival@wanadoo.fr

Siège : FLE - C/O Massip JC

29 Route d'Allan

26200 MONTÉLIMAR

Annexe 3 : Présentation de l'association A.P.E.M.



A.P.E.M.

C'EST QUOI ? Accompagnement Parents Enfants Migrants

POUR QUI ? Pour des enfants présentant des troubles d'ordre cognitif, relationnel ou comportemental liés à une expérience migratoire récente ou passée, directe ou indirecte.

POURQUOI ? Parce que les situations d'exil, les parcours migratoires sont plus ou moins difficiles et douloureux et ont un impact sur les enfants et leur famille. Parce que le dispositif APEM peut aider les familles migrantes à surmonter ces problématiques qui influent sur le comportement et la disponibilité cognitive et affective de leurs enfants.

COMMENT ? - Par le repérage des difficultés de la part des partenaires éducatifs, sanitaires et sociaux qui connaissent ces enfants,

- Par une prise en charge collective de la famille autour d'une équipe pluri-disciplinaire, sous forme d'échanges de paroles permettant à la diversité des représentations et expériences en présence de s'exprimer. A partir de l'ensemble de ces données, s'élaborent les propositions de réponses à chaque situation abordée.

PAR QUI ? L'équipe est constituée d'un ethno-psychologue : Christophe Texier, d'une psychologue scolaire : Joëlle Revol, d'une enseignante spécialisée auprès des enfants nouvellement arrivés en France : Françoise Estival, et d'un interprète-médiateur en fonction des besoins.

Où : à Montélimar , Pracomtal, caisse des écoles, le mercredi à 18h30

CONTACTS :

ctexier@hotmail.com 06-73-85-69-03

fran.estival@wanadoo.fr 04-75-46-98-45

Annexe 4 : Présentation du projet de lecture parents-enfants à Montélimar

Projet-lecture parents-enfants :

Ce projet est né de plusieurs constats établis suite à la mise en place

-du projet de lecture plurilingue parents-enfants (V action 2009),

- ❖ Constat d'une valorisation des langues d'origine et de la richesse de la relation parents-enfants.
- ❖ Démarche interculturelle très positive.

-du projet de participation des parents aux séances du FLE, dans le cadre de l'accompagnement scolaire de leurs enfants.(V action 2010-2011)

- ❖ Constat de parents et enfants très satisfaits de ces séances :
 - parents satisfaits de se sentir capables d'aider leurs enfants.
 - enfants fiers de leur montrer le travail qu'ils réalisent dans le cadre scolaire.(Les uns et les autres sont rassurés par la présence bienveillante de l'accompagnateur bénévole, qui adopte une attitude discrète, mais présente.)

En revanche ces actions ont aussi mis en évidence :

- ❖ L'attitude de retrait de parents manquant de confiance en eux, face à leurs enfants devenus plus « savants » qu'eux.
- ❖ Le dénigrement des enfants vis-à-vis de leurs parents, parce qu'ils maîtrisent mieux la langue française qu'eux.
- ❖ La demande des parents d'apprendre à lire et à écrire le français pour mieux aider leurs enfants.

Ainsi, l'idée est-elle apparue de proposer aux parents et aux enfants une démarche d'apprentissage de la lecture-écriture à partir des connaissances des parents.

Les parents étant savants dans leur langue d'origine, (connaissance de la langue orale, ou de la langue orale et écrite) il s'avérait pertinent de proposer cette démarche à partir de la langue d'origine de la famille.

Le projet :

Proposer une démarche d'apprentissage de la lecture-écriture en français, en partant de contes et histoires traditionnelles en langue d'origine.

La démarche :

1- découverte de l'histoire en LO

Les histoires sont lues ou racontées dans un échange parents-enfants (parents lecteurs dans leur langue, ou parents conteurs)

Un travail de verbalisation est réalisé autour de cette histoire (compréhension fine de l'histoire),

2- passage à la langue française :

Des phrases simples, puis de courts textes, relatant la même histoire que celle travaillée en LO sont proposés en LF : ainsi, même peu francophones, les lecteurs connaîtront le sens de leur lecture.

Une méthodologie très progressive d'apprentissage de la lecture en français est ensuite proposée: travail de découverte des mots, de décomposition en syllabes (déchiffrage) Soit un processus "classique" d'apprentissage de la lecture, mais à partir de supports qui ont du sens, y compris pour des allophones.

Chaque histoire nouvelle proposée est indépendante de la précédente et offre un niveau d'apprentissage de la lecture française à des niveaux différents (la première histoire correspondant au module démarrage, la 2eme au module 2, la 3^e au module 3, etc.)

3- relecture et partage de la lecture

La mise en place

Elle se fera dans le cadre du FLE, avec des parents et bénévoles volontaires pour mener ce projet. L'accompagnateur bénévole aura pour rôle de gérer le déroulement de la démarche, et d'accompagner la lecture en langue française.

Elle aura lieu sur des périodes de durées variables, selon l'engagement des parents : si un parent le souhaite, il travaillera sur tous les modules, mais il peut aussi ne travailler que sur l'un ou l'autre, selon son niveau de connaissance de la lecture, selon sa progression et celle de son enfant.

Le déroulement :

- 1 L'élaboration de l'outil : recherche des contes en différentes langues, travail sur la méthodologie (janvier 2012-Juillet 2012), élaboration, impression de l'outil.
Ce travail sera fait par l'enseignante spécialisée, avec l'aide du CASNAV de l'académie de Grenoble.
- 2 La formation des accompagnateurs :
Les accompagnateurs volontaires recevront une formation dans le courant de l'année 2012. Ils s'engagent à mener ce projet sur une durée d'une année.
- 3 Les parents volontaires sont inscrits et s'engagent aussi à suivre au minimum un module, en coopération avec leur enfant.
- 4 Le projet est mené à titre expérimental durant l'année scolaire 2012-2013. Il sera évalué puis poursuivi en fonction des résultats obtenus.

L'évaluation :

Janv-juill 2012 : c'est la réalisation de l'outil qui validera l'action
Sept 2012 –juill 2013 : année expérimentale : -évaluation de l'outil (améliorations possibles),- évaluation du niveau de lecture atteint, -évaluation de la satisfaction des bénéficiaires (ce qu'ils en disent, s'ils le conseillent à d'autres...) et de leur désir de poursuivre l'action.
Sept 2013 -Juill 2014 : mise en place « officielle » de l'action, et validation.

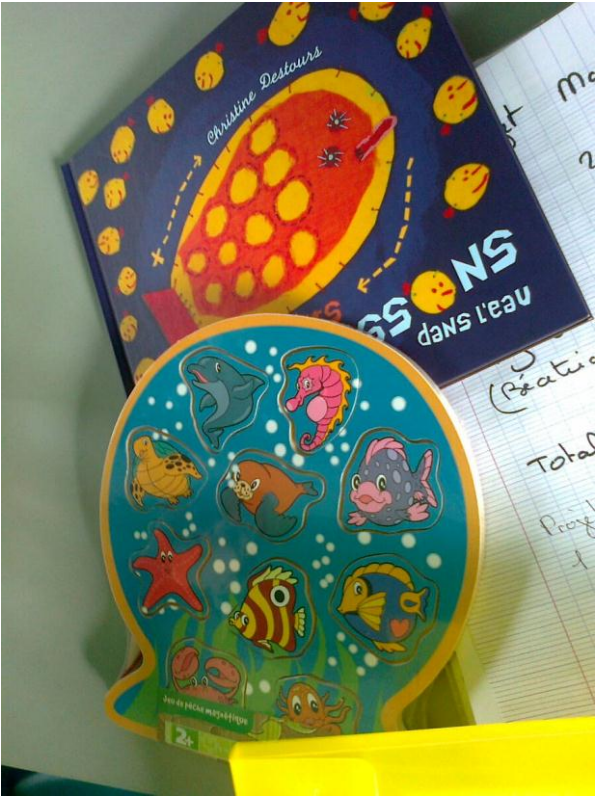
Les besoins :

Achat de livres bi ou plurilingues

Frais d'impression.

Déplacements pour visites médiathèques ou libraires plurilingues.

Annexe 5 : Exemples de jeux associés aux livres de l'action Lire Ensemble





Lire Ensemble
Fiche Suivi

Structure :

Territoire :

Type de public accueilli :

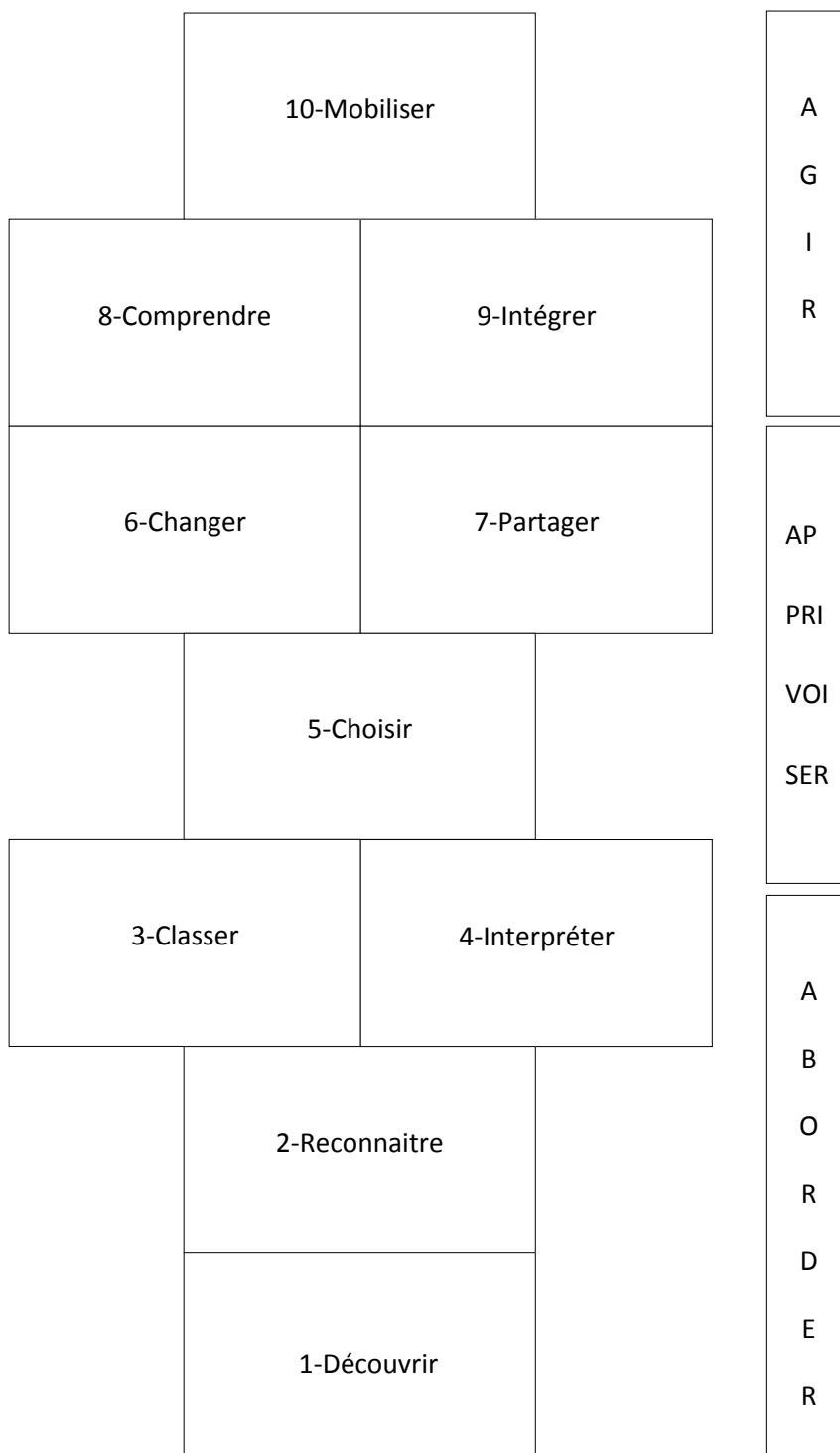
Raisons de l'implication dans le projet :

Objectifs liés à la structure :

Critères d'évaluations (2 à 4 critères) :

Suivi du projet : *merci de préciser les temps de rencontre auxquels vous assistez, vos remarques, tout ce qui fait lien au projet.*

Annexe 7 : La marelle de la découverte multilingue



Marelle de la découverte multilingue (d'après D. François-Salsano, 2009)

Annexe 8 : Récapitulatif CARAP – Compétences pouvant être visées en maternelle

1- Les Savoirs

Section 1 : langue comme système sémiologique

Savoir que la langue est/les langues sont constituées de signes qui forment un système

Savoir que même les onomatopées pour lesquelles il existe un lien entre mot et référent, conservent une part d'arbitraire et varient d'une langue à l'autre (*ex mat : cris d'animaux*)

Savoir que deux mots de forme identique/qui se ressemblent dans des langues différentes n'ont pas pour autant forcément le même sens

Avoir des connaissances d'ordre linguistique sur une langue particulière (la langue maternelle/la langue de l'école/les langues étrangères)

Section 2 : langue et société

Savoir que tous les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique

Section 3 : communication verbale et non verbale

Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication linguistique (*ex mat : gestuelle*)

Savoir que le locuteur alloglotte possède, en lien avec sa compétence plurilingue et pluriculturelle, un statut particulier dans la communication (*ex mat : pour enfants francophones face à ENAF*)

Section 4 : Evolution des langues

Savoir que les langues sont reliées entre elles par des relations dites de « parenté »/savoir qu'il existe des « familles » de langue (*ex mat : plus simplifié, ressemblances entre mots de langues proches*)

Section 5 : pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme

Avoir des connaissances sur la diversité des langues/le multilinguisme/le plurilinguisme

Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde

Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture

Connaître l'existence de situations de multilinguisme/plurilinguisme dans son environnement et dans divers lieux proches ou lointains

Section 6 : Ressemblances et différences entre les langues

Savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique propre

Savoir que les langues, du point de vue de leurs sonorités, peuvent être plus ou moins différentes les unes des autres/de sa/ses propres langues

Savoir qu'il n'y a pas d'équivalence mot à mot d'une langue à l'autre

Savoir que les langues n'utilisent pas toujours le même nombre de mots pour exprimer la même chose

Savoir qu'à un mot du lexique d'une langue peuvent correspondre deux ou plusieurs mots dans une autre langue

Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux (*ex mat : de bas en haut, de droite à gauche*)

Savoir qu'il existe plusieurs sortes d'écriture (phonogrammes, idéogrammes, pictogrammes)

Section 7 : Acquisition et apprentissage -> impossible en mat car pas de capacité métalinguistique/recul sur son propre apprentissage.

Section 8 : Cultures – caractéristiques générales

Savoir qu'il existe plusieurs cultures plus ou moins différentes

Connaitre quelques pratiques sociales/culturelles de différentes cultures

Section 9 : Diversité culturelle et sociale

Savoir que tous les individus sont membres d'au moins une communauté culturelle et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté culturelle

Connaitre quelques caractéristiques de sa situation/environnement culturel

Savoir (au moins en partie) quelles sont les cultures auxquelles on participe

Section 12 : La diversité des cultures

Connaitre divers phénomènes relatifs à la diversité des cultures

Savoir qu'il existe encore une grande pluralité de cultures à travers le monde

Savoir qu'il existe, en lien avec la diversité des cultures, une grande pluralité de pratiques/coutumes/usages différents

Savoir que diverses cultures sont sans cesse en contact dans notre environnement le plus proche.

Savoir que la diversité des cultures ne signifie pas la supériorité/l'infériorité de l'une par rapport aux autres.

Section 13 : Ressemblances et différences entre cultures

Savoir qu'il existe entre les cultures des ressemblances et des différences

Savoir qu'il peut y avoir des ressemblances/différences entre cultures

Connaître certaines ressemblances/différences entre sa propre culture et celle des autres

Connaître quelques ressemblances/différences entre pratiques sociales/coutumes/valeurs/modalités d'expression de différentes cultures.

2- Les Savoir-Etre

Section 1 : Attention/Sensibilité/Curiosité/Acceptation positive/Ouverture/Respect/Valorisation relatives aux langues, aux cultures et à leur diversité

Sensibilité à l'existence d'autres langues/cultures/personnes, à l'existence de la diversité des langues/cultures/personnes

Sensibilité pour sa langue/culture et pour les autres langues/cultures

Sensibilité aux différences langagières/culturelles

Etre sensible à (avoir conscience de) la diversité langagière/culturelle de la classe

Etre sensible à la diversité des langues/cultures présentes dans la classe lorsqu'elles sont mises en relation avec ses propres pratiques/connaissances linguistiques/culturelles.

Acceptation/Reconnaissance/Prise en compte de la valeur de toutes les langues/cultures de la classe

Accepter positivement les langues/cultures minoritaires en classe

Réagir sans a priori négatif aux pratiques culturelles « mixtes » (intégrant les éléments de plusieurs cultures : musicaux, culinaires, religieux, etc.)

Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)

Ouverture aux langues/cultures

Ouverture envers des langues/cultures peu valorisées (minoritaires, migrants)

Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel)

Section 2 : Disponibilité/Motivation/Volonté/Désir pour s'engager dans l'action par rapport aux langues/cultures et à leur diversité

Etre prêt à se voir attribuer un statut d' « outsider » (*ex mat : lors d'un jeu en LE non connue de tous*)

Volonté/Désir de s'engager dans la communication avec des personnes de différentes cultures/d'entrer en contact avec autrui

Volonté d'entrer en interaction avec des membres de la culture/langue d'accueil (ne pas éviter ces membres, ne pas rechercher uniquement la compagnie de membres de sa propre culture) (*ex mat : pour classes/écoles où plusieurs enfants de la même langue/culture sont présents*)

Section 4 : Volonté d'adaptation/Confiance en soi/Sentiment de familiarité

Avoir confiance en soi/Se sentir à l'aise

Se sentir capable d'affronter la complexité/la diversité des contextes/des locuteurs

Avoir confiance en soi lorsqu'on se trouve en situation de communication
(expression/réception/interaction)

Avoir confiance en ses propres capacités face aux langues

Section 5 : Attitudes face à l'apprentissage

Motivation pour apprendre les langues (de l'école/de la famille/étrangères)

Attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues

Intérêt pour l'apprentissage de la langue/des langues de l'école (pour élèves alloglottes)

Désir d'apprendre d'autres langues

S'intéresser à l'apprentissage ultérieur d'autres langues que celles dont l'enseignement est actuellement dispensé

S'intéresser à l'apprentissage de langues moins ou peu répandues dans l'enseignement

Disponibilité à apprendre des langues tout au long de la vie

3- Savoir-Faire

Section 1 : Savoir observer/Savoir analyser

Savoir observer/analyser des éléments linguistiques/des phénomènes culturels dans des langues/cultures plus ou moins familières

Savoir utiliser/maitriser des démarches d'observation/d'analyse (segmenter en éléments/classer/mettre en relation) (ex mat : plutôt pour GS)

Savoir observer/analyser les sons (dans des langues peu ou pas connues)

Savoir écouter attentivement/de manière ciblée des productions dans différentes langues

Section 2 : Savoir identifier/repérer

Savoir identifier/repérer des éléments linguistiques/des phénomènes culturels dans des langues/cultures plus ou moins familières

Savoir identifier/repérer des formes sonores

Savoir identifier/repérer des éléments phonétiques simples (des sons)

Savoir identifier/repérer des formes graphiques

Savoir identifier/repérer des signes graphiques élémentaires (lettres, idéogrammes)
(ex mat : plutôt MS/GS)

Savoir identifier des langues sur la base de l'identification de formes linguistiques

Savoir identifier des langues sur la base d'indices sonores

Savoir identifier des langues sur la base d'indices graphiques

Savoir identifier des langues sur la base de mots connus/expressions connues

Section 3 : Savoir comparer

Savoir comparer des phénomènes culturels (percevoir la proximité/la distance culturelle)

Section suivantes : non réalisable en maternelle > demande de maîtriser les langues, ce qui n'est pas forcément recherché lors des approches plurielles en maternelle.

Annexe 9 : Objectifs (d'après CARAP, visés en petite section)

1. Savoirs

Savoir que les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique

Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication verbale

Avoir des connaissances sur la diversité des langues/le multi-plurilinguisme

Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde

Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture

Savoir que les langues, du point de vue de leurs sonorités, peuvent être plus ou moins différentes les unes des autres et de sa/ses propres langues

Savoir qu'il existe plusieurs sortes d'écriture

Connaitre quelques pratiques sociales/culturelles de différentes cultures

Savoir que diverses cultures sont sans cesse en contact dans notre environnement le plus proche

Savoir qu'il existe entre les cultures des ressemblances et des différences

Connaitre quelques ressemblances/différences entre pratiques sociales/coutumes/modalités d'expression de différentes cultures

2. Savoir-être

Sensibilité à l'existence d'autres langues/cultures, à l'existence de la diversité des langues/cultures

Avoir conscience de la diversité langagière/culturelle de la classe

Accepter positivement les langues/cultures minoritaires de la classe

Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)

Ouverture aux langues/cultures

Ouverture envers des langues/cultures peu valorisées

Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel)

Avoir confiance en soi/se sentir à l'aise

Avoir confiance en ses propres capacités face aux langues

Attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues

Intérêt pour l'apprentissage de la langue de l'école (pour élèves alloglottes)

Désir d'apprendre d'autres langues

3. Savoir-faire

Savoir observer des éléments linguistiques/des phénomènes culturels dans des langues/cultures plus ou moins familières

Savoir observer les sons

Savoir écouter attentivement/de manière ciblée des productions dans différentes langues

Savoir identifier/repérer des éléments phonétiques simples (des sons)

Savoir identifier des langues sur la base d'indices graphiques

Savoir identifier des langues sur la base de mots connus

Annexe 10 : Prototype de l'arbre des langues pour les séances collectives

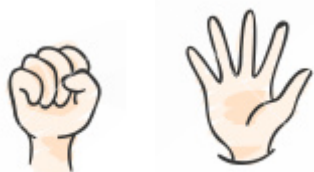


Annexe 11 : Photo des emballages utilisés

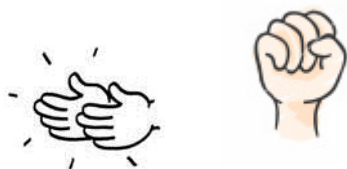


Musunde, Hiraite

Musunde, hiraite



Te o utte, musunde.



Mata hiraite, te o utte,



Sono te o ue ni !

(les mains se lèvent)

Musunde, hiraite,



Te o utte, musunde.



Annexe 13 : Exemples de saluts étudiés



Annexe 14 : Arbre des langues et des saluts réalisé pendant les séances collectives



Annexe 15 : Déroulement prévisionnel des séances

Séance 1 : Introduction, discussion, « arbre des langues »

Mise en route

Présentation dans une langue inconnue: Bonjour, je m'appelle Charlotte, aujourd'hui, nous allons découvrir de nouvelles langues.

Hyvää huomenta, olen Charlotte. Tänään aiomme löytää uusia kieliä.

- Attendre les réactions, demander s'ils ont compris (a priori : non) et pourquoi ils n'ont pas compris. Amener à l'importance de parler les langues pour se comprendre, comprendre les autres.

Quelles sont les langues que vous connaissez ? Quelles langues vous savez parler ? Avec qui vous parlez ces langues ?

Est-ce que vous connaissez des mots dans une autre langue ?

Réalisation finale : un arbre des langues de la classe. Une couleur = une langue (pour plus de facilité de repérage).

Séance 2 : Les écritures du monde

Etudier un écrit de la classe (semainier ?). Amener la réflexion sur les lettres, les mots, et les fonctions de l'écrit.

Documents avec différentes écritures : emballages (dans un sac)

Observation (manipulation des documents) par petits groupes, puis présentation de chaque emballage par un élève volontaire : qu'est-ce que c'est comme langue ? A votre avis, qu'est-ce qu'il est écrit ? Quelles différences il y a avec les lettres du français ?

Affichage dans la classe (à côté de l'arbre des langues ?)

Séance 3 : Comptine à geste (en langue inconnue)

Présenter la comptine sans dire qu'elle est en langue étrangère. La faire écouter, et recueillir les réactions : est-ce qu'ils ont compris ? Pourquoi ? Est-ce qu'ils ont une idée de la langue qui est parlée ? Donner la réponse si elle n'est pas trouvée.

Préciser qu'à chaque « temps » (mot ?) correspond un geste que nous allons apprendre. Réécouter la chanson en mimant les gestes, en les encourageant à le faire.

Les inciter à déduire ce que chaque « mot » veut dire (peut être assez facile pour *musunde*, *hiraite*).

Prévoir un petit papier avec les paroles de la chanson + les gestes qui correspondent à chaque temps (pour laisser une trace et coller dans le cahier).

Atelier (séances 4 à 6) : « Bonjour », des gestes et des paroles

Déclencheur

Montrer différentes photos des saluts à travers le monde : certains sont connus, d'autres pas.

Questions : que font ces gens ? Ecouter les réponses, donner la réponse si elle n'a pas été trouvée. Demander si ils connaissent d'autres façons de se dire bonjour (serrer la main par exemple, faire une bise, etc.). Est-ce qu'ils connaissent les mots qui accompagnent ces gestes ? (rappel de la chanson chantée par l'institutrice).

Présenter le travail qui va être fait : apprendre un salut (mot + geste) pour pouvoir le présenter devant la classe (s'ils le souhaitent).

Mettre en rapport les façons de se dire bonjour et les gestes, si les mots ont été proposés. Compléter pour les autres gestes. Encourager à répéter, à joindre le mot et le geste.

Proposer aux enfants de présenter devant la classe le salut de leur choix (mot + geste) à la fin de chaque atelier.

Annexe 16 : Puzzles utilisés pendant les ateliers



Image découpée en 6 pièces (groupe des « grands parleurs »)



Image découpée en 4 pièces (groupe des « moyens parleurs »)



Image découpée en deux pièces (groupe des « petits parleurs »)

Résumé

Ce mémoire détaille le travail nécessaire à la mise en place d'une expérience d'éveil aux langues et de sensibilisation au plurilinguisme dans une classe de petite section d'une école maternelle de Grenoble, afin de prendre en compte les langues des élèves allophones. Après un point sur le contexte idéologique et scolaire, qui détermine la place qu'occupent ces langues au sein de l'école, une enquête menée à l'échelle de l'académie de Grenoble esquisse les contours de quelques actions entreprises pour valoriser les langues des élèves allophones. Une analyse des outils disponibles et des programmes de l'Education Nationale permettent de se rendre compte des possibilités pour intégrer ces langues au déroulement du travail de classe. Le travail final de conception et d'expérimentation est décomposé en quatre temps : analyse et utilisation des objectifs du CAdre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP), conception d'une séquence de six séances, expérimentation, et retour réflexif afin de déterminer les réussites et les points à améliorer.

Mots-clés

Elèves allophones – Eveil aux langues – Plurilinguisme – Ecole Maternelle – CARAP