



HAL
open science

Prise en charge des élèves allophones en maternelle : expérimentation de séances d'Éveil aux langues en petite et grande sections

Marielle Barateau

► To cite this version:

Marielle Barateau. Prise en charge des élèves allophones en maternelle : expérimentation de séances d'Éveil aux langues en petite et grande sections. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00869788

HAL Id: dumas-00869788

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00869788v1>

Submitted on 4 Oct 2013

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.



PRISE EN CHARGE DES ELEVES ALLOPHONES EN MATERNELLE :

Expérimentation de séances d'Éveil aux langues en petite et grande sections

**BARATEAU
Marielle**

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits

Spécialité : Français Langue Étrangère

Sous la direction de Diana-Lee SIMON et Cyril TRIMAILLE

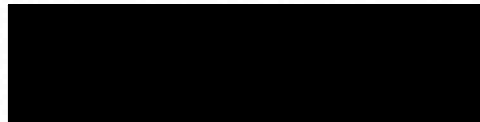
Année universitaire 2012 - 2013

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.

NOM : BARATEAU PRENOM : Maricette

DATE : 13/09/2013 SIGNATURE :



REMERCIEMENTS

Je tiens tout particulièrement à remercier Diana-Lee Simon et Cyril Trimaille pour m'avoir accompagnée et guidée dans la conception et la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Jean-Charles Berthet, mon tuteur de stage, pour sa disponibilité, ses lumières et ses précieux conseils.

Merci à Marie-Louise Fuchs, coordonnatrice du CASNAV de Grenoble, pour son implication, sa bienveillance et pour avoir tout mis en œuvre pour que je puisse intégrer l'école Marat et animé des séances d'Éveil aux langues.

Un grand merci à Marie-Pierre Lallement et à Anne-Valérie Durand pour leur enthousiasme et la confiance qu'elles ont eues en moi en me laissant faire la classe.

Merci également à Ingrid PICARD DEROUIN, directrice de l'école maternelle Jean-Paul Marat, pour son accueil.

Merci à ma famille pour son soutien et pour croire en moi et en mon projet professionnel.

Enfin, je n'oublie pas de remercier mi cariño qui me supporte, m'aide, m'encourage et m'aime.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	6
1. DU MONOLINGUISME VERS LE BI-PLURILINGUISME	8
1.1. La France, un pays monolingue	8
1.1.1. L'histoire de la langue française	8
1.2. Evolution des conceptions du bilinguisme	11
1.2.1. Définitions	11
1.2.2. Présentation et outils promus par le Conseil de l'Europe	13
1.2.3. Limites du plurilinguisme	18
1.3. Bi-plurilinguisme à l'école	21
1.3.1. Atouts cognitifs	21
1.3.2. Des effets linguistiques sur la L1, L3 et L4	23
1.3.3. Bénéfices culturels	24
1.3.4. La compétence bi-plurilingue	25
1.4. Entrée à l'école maternelle d'un élève allophone bi-plurilingue en devenir	26
1.4.1. La famille, l'école, le groupe de pairs: des instances primordiales de la socialisation	26
1.4.2. Langage, construction identitaire, identité culturelle	29
1.4.3. La fonction emblématique de la langue	30
1.4.4. La rupture migratoire	30
1.4.5. Insécurité linguistique	31
1.4.6. Aspect traumatisant	33
1.4.7. Les implicites culturels	34
1.5. Cadre juridique	35
1.5.1. L'éducation : un droit pour les enfants	35
1.5.2. La scolarisation en France	38
2. REPRESENTATION AUTOUR DE LA QUESTION DE LA DIVERSITE	41
2.1. La diversité linguistique à l'école	41
2.1.1. Représentations de l'équipe pédagogique relatives à la notion de bilinguisme	41
2.1.2. Carences au niveau de la formation des enseignants	47
2.2. Un paradoxe	49
2.2.1. Programme de maternelle : l'acquisition de la langue, un objectif essentiel	49

2.2.2.	L'absence de prise en compte de l'enfant dans sa spécificité en classe maternelle : limites de la circulaire de 2012	51
2.2.3.	Dispositif de prise en charge : l'aide personnalisée	52
2.2.4.	Le bain linguistique : une solution suffisante pour l'apprentissage du français ?	53
2.3.	Prise en compte de la diversité linguistique en milieu scolaire	54
2.3.1.	Présentation du cadre de référence pour les approches plurielles	54
2.3.2.	Définition et présentation des approches plurielles	55
2.3.3.	Exemples de programmes d'Éveil aux langues	58
3.	RAPPORT L1/L2 ET PRISE EN COMPTE DES LANGUES D'ORIGINE, VERS UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME	69
3.1.	Cadre du projet	69
3.1.1.	Présentation du cadre de l'étude	69
3.1.2.	Choix du public	71
3.1.3.	Contexte lié aux classes participant au projet et répertoire verbal	72
3.1.	Projet	76
3.1.1.	Principes d'Éveil aux langues	76
3.1.2.	Description des activités et choix des langues	77
3.1.3.	Objectifs tirés du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles	82
4.	EVALUATION DU PROJET	83
4.1.	Modalités d'évaluation	83
4.1.1.	Difficultés rencontrées	83
4.1.2.	Données recueillies pour l'évaluation	85
4.2.	Résultats obtenus lors de l'évaluation du projet	87
4.2.1.	Résultats obtenus dans la classe de PS	87
4.2.2.	Résultats obtenus dans la classe de GS	89
4.2.3.	Autres résultats obtenus	91
4.2.4.	Limites du projet	92
4.2.5.	Bilan	94
	CONCLUSION	95
	BIBLIOGRAPHIE	97
	TABLE DES ANNEXES	102

INTRODUCTION

« Qui ne connaît pas de langues étrangères, ne connaît rien de sa propre langue. »

Johann Wolfgang von Goethe

Ce mémoire atteste des préoccupations qui sont les miennes à savoir entre autre la didactique des langues. A travers la rédaction de cet écrit, c'est tout mon parcours universitaire et mon expérience à l'étranger qui refont surface. En effet, une fois ma licence de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères d'espagnol obtenue, je suis partie un an en tant qu'assistante française en Espagne où j'ai pu donner des cours de français à des adolescents âgés entre 11 et 18 ans ainsi qu'à des professeurs. C'est après cette expérience enrichissante que j'ai voulu parfaire ma formation en m'inscrivant au diplôme universitaire de Français Langue Étrangère (désormais FLE), puis en master FLE. L'intérêt que je porte pour la didactique des langues peut s'expliquer par les nombreuses recherches que recouvre cette notion. En effet, il est passionnant de voir que les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères font appel à de nombreuses disciplines telles que la linguistique, la sociologie, la psychologie, la psychiatrie transculturelle ou encore les sciences de l'éducation.

Durant ma formation à l'université Stendhal, j'ai été notamment sensibilisée au bilinguisme et au plurilinguisme. Ces concepts m'ont beaucoup appris et mon regard sur les langues a changé. C'est donc naturellement que je me suis tournée vers les propositions de stage du Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés en France et des enfants du Voyage (désormais CASNAV). En effet, le bi-plurilinguisme des élèves allophones n'étant pas pris en compte au sein des classes de maternelle ainsi que l'absence de prise en charge des élèves allophones âgés entre 2 et 5 ans ont été autant de raisons qui m'ont poussées à effectuer mon stage dans une classe de petite et de grande section à l'école maternelle Jean-Paul Marat à Échirolles.

On peut se demander pour quelles raisons les élèves allophones ne bénéficient-ils pas de prise en charge à l'école maternelle alors que des dispositifs existent dans le premier degré, c'est-à-dire à l'école élémentaire, et dans le second degré. Le bain linguistique est-il une solution suffisante et efficace pour acquérir la maîtrise du français ? Pourquoi les langues des apprenants ne sont-elles pas au cœur de l'éducation ? N'existe-t-il pas des moyens de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle à l'école ? Les langues des élèves ne peuvent-elles pas être au service du plurilinguisme et ne peuvent-elles pas jouer un rôle important dans la vie de l'école ?

Tout d'abord, nous verrons de quelle façon un pays monolingue comme la France tend à mener une politique linguistique tournée vers le bi-plurilinguisme. Nous tenterons de définir la notion de bilinguisme et nous nous intéresserons au bi-plurilinguisme à l'école et plus particulièrement aux enjeux de l'entrée à l'école maternelle d'un élève allophone bi-plurilingue en devenir et au cadre juridique dans lequel s'inscrivent l'éducation et la scolarisation, deux droits fondamentaux pour les enfants.

Ensuite, nous aborderons les représentations qui émergent autour de la question de la diversité et plus spécifiquement à l'école. Nous ferons le constat que la diversité linguistique et culturelle des élèves allophones n'est pas prise en compte à l'école maternelle et tâcherons de définir et présenter les approches plurielles ainsi que des programmes qui favorisent l'ouverture vers la diversité linguistique en milieu scolaire.

Aussi, nous présenterons le projet mis en place dans les classes de petite et grande sections à l'école Jean-Paul Marat à Grenoble, pour enfin, procéder à l'évaluation du projet.

1. DU MONOLINGUISME VERS LE BI-PLURILINGUISME

La France est un des exemples les plus remarquants de l'idéologie « une nation/une langue ». Comme l'explique Andrée Tabouret-Keller (1991), la langue française a assumé une double fonction, celle d'instrument d'unification de l'Etat et celle de symbole d'appartenance à cet Etat. Cet attachement au monolinguisme, qui fonde entre autre le modèle scolaire français, est la conséquence de ce processus d'unification nationale et de construction de la nationalité française. Nous allons voir dans quelle mesure la France, pays « monolingue » tente, malgré cet héritage, de laisser une place au bi-plurilinguisme à l'école.

Intéressons-nous aux grandes étapes de l'histoire de la langue française afin de mieux comprendre cet « habitus monolingue » (Hélot, 2007, p.19). Ensuite, il s'agira d'aborder la définition du « bilinguisme », une notion qui a évolué à travers le temps et les conceptions. Nous poursuivrons notre réflexion sur le bi-plurilinguisme à l'école dans la perspective de l'entrée à l'école maternelle d'un élève allophone bi-plurilingue en devenir. Enfin, nous aborderons les droits en matière d'éducation et de scolarisation des enfants d'un point de vue juridique.

1.1. La France, un pays monolingue

1.1.1. L'histoire de la langue française¹

Le français contemporain est le fruit de l'évolution du latin, soumis à diverses influences extérieures telles que la conquête romaine ou bien les invasions germaniques. Quelques dates symboliques marquent l'histoire de l'évolution du latin au français.

Le « commencement » du français...

En 813, les évêques du concile de Tours préconisent l'utilisation de la *lingua romanica rustica* (« la langue romane des campagnes ») pour expliquer la liturgie latine car ils reconnaissent que le latin des lettrés n'est plus compréhensible par le peuple, qui parle le

¹ Surcouf, C. (2010). Introduction à la linguistique française, Cours du Diplôme d'université Fle de 3ème année de licence, Cned – Université Stendhal-Grenoble 3.

latin populaire. Cette date marque la reconnaissance symbolique du statut de la *lingua romanica rustica*, que l'on nommera plus tard le « français ».

En 842, une partie des Serments de Strasbourg est rédigée en langue populaire. Cette date est d'autant plus importante qu'elle marque à la fois l'utilisation officielle d'un texte écrit et marque l'émergence chez les locuteurs d'une perception neuve sur leur propre langue. En la consignant par écrit, ils lui accordent un statut jusqu'alors réservé au latin ou au grec, langues de culture et de prestige.

En 843, un traité est contracté à Verdun entre les trois fils héritiers de Louis le Pieux. L'Empire carolingien se voit ainsi divisé en trois parties, et Charles le Chauve hérite de la plus occidentale, qui couvre environ les deux tiers de la France actuelle. Cette reconfiguration donne à ce territoire une forme d'unité géopolitique et contribue par la suite à la construction d'une forme d'« identité Nationale », susceptible de s'articuler dorénavant sur une langue unique. A cette période, deux grandes aires linguistiques se profilent : l'une au sud où se parlent des dialectes de la langue d'oc, l'autre au nord sous l'influence directe des parlers d'origine germanique, où s'utilisent des dialectes de la langue d'oïl, laquelle constituera la base de ce qui deviendra le français.

L'émergence du français comme langue officielle de la nation

Le Xème siècle est caractérisé par un renouveau démographique et économique propice aux progrès dans les secteurs de l'agriculture et de la technologie qui permettent l'accroissement du commerce entre les régions. Les hommes circulent davantage et Paris, en plein essor, devient capitale du royaume, jouissant d'un prestige grandissant en Europe.

En 1470, la première presse à Paris fait son apparition et l'imprimerie va permettre au dialecte de l'Île de France (langue de la littérature) et au latin (langue des sciences et de la théologie) de se répandre au détriment des autres dialectes. L'imprimerie joue un rôle essentiel car en plus d'établir une norme, elle limite les erreurs survenues lors des recopiations des textes qui auparavant étaient source d'erreurs ou de variations régionales.

En août 1539, l'ordonnance de Villers-Cotterêts vient consacrer cette évolution en remplaçant officiellement dans l'administration l'usage du latin par le français. Cette ordonnance renforce le statut de la langue de l'Île de France qui se verra ainsi confirmée dans sa position de langue officielle.

En 1635, Richelieu fonde l'Académie Française, dont « la principale fonction [...] sera de travailler avec tout le soin et toute la diligence possible à donner des règles certaines à notre langue, et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences » (Marchello-Nizia 1999, p.30).

Ainsi, malgré la diversité linguistique initiale en France à cette époque, la volonté de l'État est l'instauration progressive d'une langue avec des normes et des règles. Donc mener une politique linguistique monolingue et accorder peu de statut et de légitimité aux dialectes et aux variétés de langues est donc la voie que va suivre la France.

L'impact de la reconnaissance du français en Europe et en France

Vers la fin du XVIIème siècle, la langue française a acquis un prestige indéniable sur son propre territoire et jouit par ailleurs d'une réputation grandissante dans l'aristocratie européenne. Consacrant cette reconnaissance internationale, l'Académie royale de Berlin propose en 1783 un prix au meilleur essai répondant à la question : « Qu'est-ce qui a rendu la langue française universelle ? Pourquoi mérite-t-elle cette prérogative ? Est-il présumé qu'elle la conserve ? ». Dans son essai *De l'universalité de la langue française*, Antoine de Rivarol, le lauréat français, écrivait ainsi entre autres justifications :

« Le français, par un privilège unique, est seul resté fidèle à l'ordre direct, comme s'il était tout raison [...] la syntaxe française est incorruptible. C'est de là que résulte cette admirable clarté, base éternelle de notre langue. Ce qui n'est pas clair n'est pas français ; ce qui n'est pas clair est encore anglais, italien, grec ou latin » (Rivarol, 1784/1991, p.39).

Cette expansion de l'usage du français de l'Île de France s'effectue non seulement au détriment du latin mais aussi des divers parlers du royaume. Le pouvoir centralisé autour de la monarchie et de ses institutions tend à imposer sa norme, sa vision du « bon usage » du français aux dépens des variations régionales ou sociales, considérées comme peu recommandables.

En 1882, avec l'avènement de l'école primaire gratuite et obligatoire, le français devient la langue de la nation par excellence, et le demeure aujourd'hui, même si de nombreux dialectes ou langues subsistent. En effet, aujourd'hui, le territoire national connaît une grande vitalité linguistique car la délégation générale à la langue française et aux langues de France « recense quelques 75 « Langues de France » » (Escudé, 2013, p. 66).

Le français, langue officielle en France

La Constitution du 4 octobre 1958, qui régit le fonctionnement des institutions de la Vème République, stipule dans l'article 2 que « la langue de la République est le français ». Ainsi, l'avènement de la Vème République officialise le statut du français.

L'histoire de la langue française permet de comprendre la volonté de l'Etat de ne conserver qu'une seule langue au détriment des autres. Dans ce contexte monolingue, nous allons voir de quelle façon la France tente, même si cela reste encore fragile, de se tourner vers le bi-plurilinguisme.

1.2. Evolution des conceptions du bilinguisme

J'essaierai, ici, de donner une définition du bilinguisme, notion qui a évolué à travers le temps et les conceptions. Chacun d'entre nous conçoit le bilinguisme selon ses propres représentations et c'est pour cette raison qu'il est nécessaire de se mettre d'accord sur une définition. Dans ce mémoire, le terme de bilinguisme représente un cas particulier de plurilinguisme et une personne bilingue est un sujet n'utilisant « que » deux langues.

1.2.1. Définitions

Bilinguisme parfait vs bilinguisme fonctionnel

La notion de bilinguisme a longtemps été définie de façon pour le moins subjective et empreinte de connotations et de jugements de valeurs. Selon Andrée Tabouret-Keller, « le terme de bilinguisme ne nous apprend rien ou si peu, pourtant ses connotations peuvent induire en erreur ; loin de ne dénoter que la présence de deux ou plusieurs langues, le terme transporte avec lui des jugements de valeur » (Tabouret-Keller, 1990a, p.16). En effet, un des mythes qui concerne le bilinguisme est la croyance en un bilinguisme « parfait ». Nous pouvons citer un linguiste français qui, dans un ouvrage, définit le bilinguisme comme étant une connaissance parfaite des deux langues (Hagège, 1996, p.50). Cette idée de perfection est le reflet de la perception la plus courante du bilinguisme en France. Nous pouvons prendre l'exemple de la définition du *Petit Robert* (1991) qui détermine premièrement « bilingue » comme étant « fourbe, menteur », sens qui lui était attribué au XIIIème siècle, et ensuite en donne trois définitions : « *qui est en deux langues* », « *où l'on parle deux*

langues » et « *qui parle, possède parfaitement deux langues* ». Dans l'édition 2002 du dictionnaire *Larousse*, l'adjectif « bilingue » est défini comme étant « *qui use couramment de deux langues différentes dans le milieu où il se trouve* » (p. 191). On note une différence de termes : « parfaitement » a fait place à « couramment », ce qui souligne tout de même que cette notion a subi une évolution du point de vue de sa représentation. En revanche, l'édition 2000 du *Petit Robert* est toujours fidèle, presque dix ans après, à cette idée de perfection du bilinguisme en conservant l'adverbe « parfaitement » dans la définition du bilinguisme.

Ces conceptions résultent de l'idéal créé par les linguistes en ce qui concerne la notion de locuteur natif. En effet, Christine Hélot résume bien cette idée :

« L'utilisation du terme « parfait » suggère implicitement l'idée d'un bilinguisme absolu, exprimée en termes de compétences envisagées comme égales dans les deux langues à celles de locuteurs natifs monolingues et suggérant implicitement que le locuteur monolingue a une compétence parfaite de sa langue » (Hélot, 2007, p.22).

Cette conception parfaite du bilinguisme ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs. François Grosjean redéfinit la notion de bilinguisme de la façon suivante :

« Un des nombreux mythes qui entourent le bilinguisme est que le bilingue a une maîtrise équivalente (et souvent parfaite) de ses deux langues. En fait, une personne de ce genre est l'exception ; est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues... Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et (elle) le reste tant que ce besoin se fait sentir » (Grosjean, 1984, p.16).

Nous soulignons que cette définition se différencie des précédentes car François Grosjean apporte au bilinguisme une fonctionnalité. En effet, c'est en pratiquant de façon régulière plusieurs langues, qu'un sujet peut prétendre qu'il est bilingue. En plus d'avoir recours régulièrement à deux langues, la personne bilingue utilise la langue à la fois comme un outil et un moyen pour communiquer avec autrui. Cela signifie que lorsqu'une langue utilisée n'exerce plus de fonction, alors le sujet bilingue ne va plus l'employer. Ainsi, le

bilinguisme d'un sujet peut être temporaire et surtout répond à un besoin de communication.

Une citation de deux linguistes suisses reflète la réalité du bi-plurilinguisme dans le monde : « Plus de la moitié de l'humanité est plurilingue. Le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité » (Lüdi et Py, 2003, p.1). En plus d'être accepté, le bi-plurilinguisme doit être appréhendé comme une réalité et être vécu comme quelque chose d'enrichissant.

La promotion du bi-plurilinguisme n'est pas seulement l'affaire de la France, il concerne aussi l'Europe. En effet, le Conseil de l'Europe s'emploie activement à promouvoir le bi-plurilinguisme en Europe à travers des outils tels que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, le Cadre européen commun de référence pour les langues, le Portfolio européen des langues ou encore le Cadre de référence pour les approches plurielles.

1.2.2. Présentation et outils promus par le Conseil de l'Europe

Présentation du Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe est une organisation internationale fondée en 1949 dont le siège est à Strasbourg. Il a pour mission principale de renforcer dans l'ensemble de l'espace constitué par ses États membres, la démocratie, les droits de l'Homme et l'État de droit. En 2010, il compte quarante-sept membres. Il est, entre autres, à l'origine de la Convention européenne des droits de l'Homme et des Libertés fondamentales (1950) et la Cour européenne des droits de l'homme est rattachée au Conseil de l'Europe.

C'est à partir de 1970 que le Conseil de l'Europe lance une réflexion et des recherches dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues, notamment dans les domaines tels que la caractérisation des publics, la définition des besoins et l'analyse de la communication et particulièrement son ancrage sociologique. Le rôle novateur que joue le Conseil de l'Europe en matière d'apprentissage des langues et des politiques linguistiques ne se conteste pas. L'un des buts du Conseil est de « *favoriser la prise de conscience de l'identité européenne fondée sur des valeurs partagées et transcendant les différences de culture* », les politiques linguistiques qu'il promeut sont favorables au multilinguisme des sociétés et au plurilinguisme des individus.

Outils promus par le Conseil de l'Europe

Charte européenne des langues régionales ou minoritaires

Le Conseil de l'Europe a mené des actions en faveur de la diversité linguistique et culturelle. Parmi elles, nous pouvons citer la Charte européenne des langues régionales et minoritaires, signée en 1992. Dès le préambule, le Conseil de l'Europe, stipule l'objectif visé par la Charte, à savoir la protection et la promotion des langues régionales et minoritaires historiques :

« Considérant que la protection des langues régionales ou minoritaires historiques de l'Europe, dont certaines risquent, au fil du temps, de disparaître, contribue à maintenir et à développer les traditions et la richesse culturelles de l'Europe [...] Conscients du fait que la protection et la promotion des langues régionales ou minoritaires dans les différents pays et régions d'Europe représentent une contribution importante à la construction d'une Europe fondée sur les principes de la démocratie et de la diversité culturelle, dans le cadre de la souveraineté Nationale et de l'intégrité territoriale » (Conseil de l'Europe, 1992, préambule).

Avec la rédaction de la Charte, le Conseil de l'Europe tend à favoriser le plurilinguisme de ses États membres.

Cadre européen commun de référence pour les langues

Les États membres du Conseil de l'Europe, après plusieurs années de recherche linguistique, ont élaboré le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL). Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle. Le Cadre est un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de « *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres* » (Conseil de l'Europe, 2001, p.9) et d'atteindre ce but par l' « *adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel* » (Conseil de l'Europe, 2001, p.9). C'est en ce sens qu'il se situe à la fois dans le champ de la didactique et dans celui de la politique linguistique. Les langues et les cultures peuvent contribuer par une meilleure connaissance des autres.

La philosophie et les fondements théoriques de ce Cadre passent d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues à une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières.

Le CECRL est un outil de promotion du plurilinguisme. En guise d'exemple, nous pouvons citer le rôle de l'approche plurilingue.

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend [...] Il ne classe pas les langues et les cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues [...] » (Conseil de l'Europe, 2001, p.11).

Le CECRL s'inscrit aussi dans une approche actionnelle.

« La perspective privilégiée est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, p.15).

Le Cadre prône la compétence plurilingue et pluriculturelle du sujet en la caractérisant par le fait qu'il s'agit d'une compétence déséquilibrée, évolutive, différenciée et partielle. Elle permet aussi une prise de conscience et une dynamique de l'usage et de l'apprentissage. Enfin, le rôle de l'école selon le CECRL est d'aider les apprenants « à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité » et « à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 105).

Portfolio européen des langues

Le Portfolio européen des langues est un instrument élaboré et testé par la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, introduit progressivement dans des pays européens depuis 2001. Il s'agit d'un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue, à l'école ou en dehors, peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles. L'objectif est d'accroître sa motivation en vue de l'inciter à étendre et diversifier ses capacités langagières à tous les niveaux et tout au long de la vie. Il comprend trois parties :

- ❖ un passeport qui présente des qualifications linguistiques de manière comparable en Europe, à travers 6 niveaux de compétences ;
- ❖ une biographie langagière décrivant le parcours personnel d'apprentissage des langues, en vue de l'améliorer dans l'avenir, de le planifier tout au long de la vie et;
- ❖ un dossier dans lequel les travaux, certificats ou diplômes de l'apprenant peuvent être inclus.

Les apports du Portfolio à une didactique du plurilinguisme sont :

- ❖ la prise en compte de l'ensemble du capital plurilingue de l'apprenant,
- ❖ la mise en évidence du caractère dynamique et changeant du répertoire et ses ressources,
- ❖ le pouvoir de faire apparaître une transformation de l'identité linguistique et,
- ❖ la mise en évidence de l'évolution des représentations individuelles de l'apprentissage et une certaine prise de conscience par l'acteur concerné de ses propres stratégies.

L'introduction et l'utilisation du Portfolio dans tous les pays membres ont fait l'objet d'une recommandation (résolution adoptée par les ministres européens de l'éducation réunis à Cracovie du 15 au 17 octobre 2000).

Le Portfolio européen des langues, quant à lui, en raison de son coût élevé, n'arrive pas à se faire une place au sein des institutions scolaires. Le sénat souligne dans un rapport qu' « un nombre encore trop limité d'académies ont commencé à l'expérimenter ». Nous pouvons faire le triste constat que le portfolio ne fait l'objet pour le moment que d'une expérimentation dans l'académie de Caen où il a été introduit dans seulement 17 établissements, plus précisément dans des classes de 3ème et des sections de techniciens supérieurs, grâce au financement des documents par le conseil régional de Basse-Normandie. Le développement de cet outil est donc une occasion privilégiée d'impliquer les collectivités territoriales dans la politique linguistique scolaire, en sollicitant leur participation financière.

Cadre de référence pour les approches plurielles

On peut faire le constat que dans les contextes européen et français, le plurilinguisme est au centre d'une réflexion renouvelée sur l'enseignement des langues et que l'accent est mis sur la capacité à employer et à apprendre plusieurs langues dans le but de favoriser les échanges.

Le Conseil de l'Europe, afin de fournir un cadre institutionnel aux approches plurielles, a réuni un groupe de travail, sous la coordination de Michel Candelier, pour l'élaboration d'un cadre de référence (CARAP). Ce Cadre réunit les compétences/ressources des quatre approches plurielles. J'expliquerai plus en détail le CARAP et définirai les approches plurielles dans la partie 2.3.1 de ce mémoire.

Le CARAP, la Charte en langues régionales et minoritaires, le CECRL et le Portfolio européen des langues sont des outils qui en plus d'être promus par le Conseil de l'Europe, sont révélateurs quant à l'intérêt que porte cette organisation internationale dans la réflexion et la recherche dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues. En ce sens, ce sont des outils favorables au développement du plurilinguisme en Europe et en France. Aussi, à travers ces outils, les valeurs qui sous-tendent cette politique linguistique sont entre autres le développement de la tolérance, de paix et de cohésion sociale.

1.2.3. Limites du plurilinguisme

Malgré les outils promus par le Conseil de l'Europe, le plurilinguisme peine à faire valoir ses bienfaits et à faire changer les représentations négatives qu'ont les gens à son égard. En effet, nous allons voir que l'institution scolaire et la sphère politique, laissent peu de place à la didactique du plurilinguisme.

L'école française

L'école française reste ancrée dans son habitus monolingue. En effet, cela s'explique en raison de ses principes républicains qu'elle a du mal à remettre en question. L'école française, et plus généralement la France, est basée sur la centralité de la langue et de la culture qui lui assure une conscience Nationale. Comme nous l'avons dit précédemment, la langue française est la langue officielle de la République, et donc celle de l'école. Selon ce point de vue monolingue, les langues étrangères ont peu de place à l'école car leur enseignement doit contribuer à la maîtrise du français et à l'apprentissage du français dans d'autres pays européens. Ainsi, comme le souligne Christine Hélot : « les langues autres que le français restent cantonnées dans des créneaux horaires restreints et peinent à trouver leur place dans l'espace scolaire » (Hélot, 2007, p.19).

Rapport Bénisti

Le rapport Bénisti, aussi récent soit-il (2005), est un bon exemple des limites du plurilinguisme en France car il est révélateur quant au poids du monolingue en France et à la difficulté à faire évoluer les mentalités et les représentations des politiciens en faveur du plurilinguisme.

Un rapport préliminaire de la commission prévention du groupe parlementaire sur la sécurité intérieure a été remis en 2005, à Dominique de Villepin, alors Ministre de l'intérieur. Ce rapport, dit rapport Bénisti (président de la commission prévention et député du Val de Marne), est un ensemble de préconisations destinées à alimenter la fondation d'un projet de loi sur la prévention de la délinquance. Ce rapport fait le lien, si lien il y a, entre la « délinquance » et les « familles issues de l'immigration » présentant ces dernières comme une population potentiellement dangereuse "dès l'âge de 3 ans".

En effet, à la page 8 du rapport figure que « si les actions de prévention veulent être efficaces, elles doivent impérativement commencer dès les prémices de déviations c'est-à-dire dès le plus jeune âge » (Assemblée Nationale, 2004, p.8). En plus de se montrer raciste envers les migrants, ce rapport exige des familles issues de l'immigration d'avoir une politique linguistique d'assimilation :

« Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer [...] Si les mères sentent dans certains cas des réticences de la part des pères, qui exigent souvent le parler patois du pays à la maison, elles seront dissuadées de le faire. Il faut alors engager des actions en direction du père pour l'inciter dans cette direction » (Assemblée Nationale, 2004, p. 9).

Ainsi, les langues premières des familles issues de l'immigration sont qualifiées de « patois du pays », termes qui relèvent du conflit linguistique car il ne s'agit plus d'un processus d'insertion des familles de migrants mais de l'anéantissement de leur langue en la substituant par la langue dominante, celle du pays d'accueil. On peut aussi noter la différence de statut entre le français, langue qui jouit d'un statut élevé, légitimé et le « parler patois du pays » qui en plus du terme péjoratif qui lui est alloué (patois), a un statut bas. Ici, le « parler patois » des familles issues de l'immigration a bien un statut moindre que la langue française qui bénéficie d'une certaine légitimation.

Enfin, ce même rapport stipule qu'entre 4 et 6 ans, les enfants issues de familles de l'immigration peuvent souffrir d'isolement, difficulté due à la non maîtrise de la langue française :

« Ces années se passent traditionnellement à la maternelle et c'est là que les premières difficultés peuvent apparaître. Difficultés dues à la langue, si la mère de famille n'a pas suivie les recommandations de la phase 1. L'enfant va alors, au fur et à mesure des mois, s'isoler dans sa classe et de moins en moins communiquer avec les autres. Cet obstacle de communication va s'accroître et va marginaliser l'enfant non seulement au sein de la collectivité mais également à l'égard de ses camarades »* (Assemblée Nationale, 2004, p. 10, *citation fidèle au rapport).

Avec cet exemple, selon le rapport, parler le « patois » à la maison génère une « atmosphère malsaine » pour les enfants issues de familles migrantes qui vont se « marginaliser ». Ces propos sont arriérés et ne tiennent en aucun cas des avancées en matière de didactique du plurilinguisme. En effet, l'arrivée de l'élève allophone à l'école peut être traumatisante mais en aucun cas lui imposer la langue du pays d'accueil et renoncer à sa propre identité va faciliter son insertion au sein du groupe-classe, bien au contraire. C'est en légitimant et en valorisant l'enfant à travers, entre autres, sa langue et sa culture, que l'insertion de l'élève allophone va opérer et non en lui imposant une politique assimilationniste.

De plus, il est dit dans le rapport Bénisti que le maintien de la pratique de la langue première dans le foyer créera des troubles chez l'enfant.

« Si le comportement de l'enfant est indiscipliné et créé des troubles dans la classe, l'enseignant pourra alors passer le relais à une structure médico-sociale (un pédopsychiatre, une assistante sociale, un pédiatre) qui nommera une personne référente pour l'enfant, affectée spécialement à l'école par l'éducation Nationale, qui aura pour mission d'essayer, autant que faire ce* peut, de résoudre ces écarts de comportements » (Assemblée Nationale, 2004, p. 10, *citation fidèle au rapport).*

De toute évidence, ce rapport fait l'amalgame entre le maintien de la langue première de l'enfant et son comportement « indiscipliné ». De plus, la mesure prise si un élève allophone est indiscipliné me paraît exagérée et disproportionnée puisqu'il sera confié à un « pédopsychiatre, une assistante sociale » ou bien à « un pédiatre ».

Ainsi, malgré l'évolution des conceptions du bilinguisme et les travaux qui ont été menés en faveur du plurilinguisme, long est le chemin qui reste à parcourir à la France pour développer et favoriser le bi-plurilinguisme sur son territoire.

Après avoir vu que le bi-plurilinguisme est une réalité aussi bien au niveau mondial, européen que national, nous l'aborderons dans cette sous-partie d'un point de vue scolaire. Nous tâcherons de mettre en évidence les atouts cognitifs, linguistiques et culturels du bi-plurilinguisme pour finir par la présentation de la compétence bi-plurilingue.

1.3. Bi-plurilinguisme à l'école

Le bi-plurilinguisme des élèves n'est pas une situation peu commune mais bien une réalité dans l'institution scolaire. Afin de mieux comprendre les bienfaits du bi-plurilinguisme, nous vous proposons de pousser les portes de l'école et de nous rendre compte des effets cognitifs, linguistiques et culturels favorables dans la perspective plurilingue. Ensuite, nous définirons la compétence bi-plurilingue et expliquerons la façon dont elle est utilisée par un élève allophone.

1.3.1. Atouts cognitifs

Le développement cognitif des élèves allophones : le modèle de Jim Cummins

Jim Cummins affirme dans son ouvrage publié en 2000 les effets positifs de la bilinguisme additive sur le développement linguistique cognitif et scolaire de l'enfant. En effet, il existe une supériorité des enfants bilingues au niveau des compétences métalinguistiques ainsi que dans l'apprentissage d'autres langues étrangères. Selon lui, puisque la bilinguisme additive se développe lorsque l'enfant bilingue continue d'apprendre sa langue première en même temps que sa langue seconde, les compétences acquises dans ses deux langues pourraient exercer une influence importante sur son développement scolaire et cognitif.

En 1976, Jim Cummins a proposé la « théorie des seuils », selon laquelle il explique que l'apprenant doit atteindre un niveau seuil de compétence dans ses deux langues afin de pouvoir rentabiliser les acquis linguistiques et cognitifs qu'il retire de ses interactions sociales avec son environnement. L'hypothèse des seuils minimaux de compétence linguistique regroupe deux seuils :

- ❖ Le seuil 1 correspond à la compétence linguistique minimale devant être atteinte en langue première pour éviter le handicap cognitif lié à la bilinguisme au moment de l'exposition à la langue seconde et,
- ❖ Le seuil 2 est la compétence linguistique minimale devant être acquise en langue seconde et en langue première pour que l'on puisse observer un bénéfice de la bilinguisme, soit une influence positive sur le développement cognitif.

L'hypothèse des seuils minimaux de compétence linguistique de Jim Cummins est intéressante car elle permet de comprendre la manière dont un sujet bilingue en devenir peut acquérir la compétence linguistique en langue seconde. Cependant, la vision binaire de Jim Cummins concernant la bilinguisme d'un sujet peut être nuancée dans le sens où il s'agit

de travaux anciens (1976) et par le fait que dans la perspective plurilingue, les compétences aussi minimales soient-elles peuvent contribuer à l'acquisition d'une langue seconde :

« Les personnes plurilingues vivent, communiquent, s'identifient, se présentent en mobilisant une combinaison de diverses ressources linguistiques et culturelles, en les articulant en fonction des situations dans lesquelles elles se trouvent et de leurs interlocuteurs, sans les cloisonner : elles « mélangent les langues » (Moore & Castellotti, 1999, p.16).

Le bi-plurilinguisme : un atout pour le développement du cerveau

Lors d'une conférence au Basque Center on Cognition Brain and Language (BCBL) de San Sebastian, Peter Hagoort, directeur de l'Institut Max Planck pour la psycholinguistique, a dit que le bilinguisme est un atout pour le développement du cerveau. L'Institut Max Planck et le BCBL font des recherches sur le bilinguisme et son expression dans le cerveau et affirment que le fait de parler deux ou plusieurs langues a des bénéfices qui vont au-delà de la communication et touche d'autres régions du cerveau qui ne concernent pas seulement le langage. Les bilingues tendent, par exemple, à mieux réussir que les monolingues des exercices qui exigent d'ignorer toute distraction, et de passer d'une tâche à une autre entre deux tâches différentes voire plus.

De plus, Hagoort (2012) rappelle qu'il convient de commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue le plus tôt possible. "C'est surtout pendant les quatre premières années que l'enfant peut apprendre une deuxième ou une troisième langue", a-t-il dit. Selon Hagoort, apprendre une langue est bénéfique : "L'apprentissage d'une deuxième langue augmente aussi les connexions entre différentes régions du cerveau et modifie sa structure et son organisation ».

Des études analysant les évaluations des résultats des programmes d'immersion (le système utilisé par les ikastola en Pays Basque) ont montré les conséquences positives de l'enseignement bilingue sur le développement cognitif de l'enfant. Les résultats de ces études ne laissent pas de doutes. Ils ne montrent pas seulement de très bons résultats quant à la capacité linguistique, mais constatent aussi chez les bilingues une souplesse mentale, une mobilité conceptuelle et une capacité à résoudre des problèmes plus importantes que chez les enfants monolingues.

1.3.2. Des effets linguistiques sur la L1, L3 et L4

Josiane Hamers et Michel Blanc ont mené différents programmes d'immersion canadiens et après dix ans d'expériences diverses, ils en concluent qu'aucun retard n'a été constaté en compréhension et expression orales en langue maternelle.

« En lecture et en écriture, les élèves d'immersion accusent dans les deux premières années un retard par rapport au groupe témoin anglophone (...), mais non seulement ils finissent au même niveau que le groupe de contrôle, mail ils le dépassent parfois » (Hamers, Blanc, 1983, pp.318-319).

Il est important de prendre de la distance avec les résultats observés par Josiane Hamers et Michel Blanc car cette étude a été réalisée dans le contexte canadien. Il ne s'agit pas de faire l'amalgame en disant que les travaux de ces deux chercheurs s'appliquent au contexte français car nombreux sont les éléments qui différencient le contexte canadien et le contexte français. En effet, au Canada, le français et l'anglais sont deux langues qui bénéficient d'un statut élevé alors qu'en France, seule la langue française dispose de ce statut pendant que les langues des migrants ont un statut bas. Aussi, d'un point de vue social, le statut des apprenants canadiens est bien différent du statut des migrants en France.

De plus, Jean Petit affirme que *« l'acquisition précoce et intensive d'une langue 2 aboutit à une maîtrise plus poussée de la langue maternelle »* (Petit, 2001b, p.48). Ce sont ainsi les apprentissages de la lecture et de l'écriture qui se trouvent renforcés dans la première langue. L'enfant, très tôt mis en contact avec deux langues, compare celles-ci entre elles, se rend compte de leur fonctionnement et développe une conscience métalinguistique (Perregaux, 1994). Désormais, la thèse selon laquelle le fait d'apprendre de bonne heure une deuxième langue à l'école perturbe le développement de la première langue n'est plus valable. Au contraire, les théoriciens du bilinguisme affirment depuis les années soixante-dix que l'apprentissage d'une seconde langue étrangère renforce les compétences dans la langue maternelle (Porcher, Groux, 1998).

Ces mêmes chercheurs affirment également que l'apprentissage d'une seconde langue étrangère facilite celui d'une troisième langue (Porcher, Groux, 1998). Peu d'études ont été menées en milieu scolaire mais d'après des témoignages individuels l'acquisition d'une L3 pour les bilingues s'effectue plus rapidement et plus facilement chez les sujets

bilingues. Afin de mieux comprendre cette théorie, Jean Petit nous en donne une explication : « Le transfert positif sur la L3 s'opère non seulement à partir de la L1, mais aussi à partir de la L2. Les bilingues ont donc ainsi une avance au départ » (Petit, 2001b, p 49).

Ainsi, nous pouvons en conclure que l'apprentissage d'une langue seconde a des effets favorables aussi bien sur la perspective plurilingue que dans le cadre de notre objet d'étude, le bilinguisme est plus que jamais un atout pour les élèves allophones.

1.3.3. Bénéfices culturels

L'élève allophone, en arrivant à l'école maternelle va être plongé dans la culture française avec tout ce que cela représente. Il va découvrir, à travers une langue « nouvelle » une vision du monde, une façon de le penser, ce qui va induire chez l'enfant une notion de relativité de la description du monde par la langue (Geiger-Jaillet, 2005). Même si au début cela ne se révèle pas sans difficulté, l'élève bilingue va peu à peu être capable d'accepter les différentes visions du monde, de développer une certaine altérité envers l'autre et ainsi de s'ouvrir au monde à travers les langues étrangères. Le bi-plurilinguisme de l'élève va faire de lui un être pluriculturel qui n'identifie pas le monde à travers une seule langue, mais à travers plusieurs langues, ce qui lui permet d'en percevoir la variété et la richesse. De ce fait, il est plus tolérant et plus ouvert. Afin d'étayer cette vision optimiste du bi-plurilinguisme, nous pouvons nous appuyer sur des études qui ont été menées afin de répondre à la problématique suivante : « Que faire de la richesse culturelle offerte à l'école par les élèves venus d'ailleurs ? ». Des études montrent que les enfants issus des cursus bilingues adoptent des attitudes positives en termes de représentation affective des langues, des cultures et des locuteurs des différentes langues. De plus, ces enfants sont plus confiants en eux-mêmes et dans leurs capacités à apprendre des langues (Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German & Taeschner, 1998).

Ainsi, les bilingues possèdent un avantage à la fois socioculturel et comportemental. Portant l'altérité en eux-mêmes, ils ont des représentations positives envers d'autres cultures et modes de pensée et sont dotés de qualités de décentration, de tolérance et d'ouverture aux autres (Porcher, Groux, 1998).

1.3.4. La compétence bi-plurilingue

L'enfant nouvellement arrivé est plus ou moins bien installé dans sa langue première et il maîtrise peu ou pas la langue du pays d'accueil. En apprenant la langue de scolarisation, l'enfant utilisera chacune de ses langues pour différentes fonctions et l'utilisation d'une langue sera spécifique à un contexte donné. C'est ce que l'on appelle l'approche fonctionnelle de la langue (Hélot, 2007). L'élève allophone détient ce que l'on appelle la compétence de communication, c'est-à-dire qu'il connaît toute une série de règles d'usages des ressources communicatives. Il sait comment s'adresser à telle ou telle personne dans telle situation pour atteindre tel but en réalisant des actes de langage, de même qu'il détient des savoirs d'ordre socioculturel et des savoirs sur le monde. L'existence de répertoires communicatifs hétérogènes monolingues, bilingues ou même plurilingues, implique que les individus soient à même de gérer, c'est-à-dire d'utiliser de façon adéquate, quelle que soit la situation de communication, leurs ressources langagières, verbales et non verbales. Cette capacité à choisir la langue ou la variété de langue que l'on utilise résulte d'une compétence qui n'est pas à proprement parler linguistique, mais qui met aussi et surtout en jeu des connaissances sociales et culturelles : c'est la compétence de communication, définie en ces termes par Dell Hathaway Hymes :

« Un enfant acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où de quelle manière » (Hymes, 1984 p.74).

Cependant, lors de ses interactions, l'élève allophone ne détient pas encore tous les codes socioculturels de la langue du pays d'accueil. Il l'acquerra tout au long de sa nouvelle socialisation et de son apprentissage de la langue française et ainsi aura la compétence plurilingue et pluriculturelle. La définition que donnent Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate de la compétence plurilingue et pluriculturelle est la suivante :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer

qu'il n'y a pas de superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore & Zarate, 1997, p.12 et le Conseil de l'Europe, p. 129).

Maintenant que nous avons traité les différents aspects du bi-plurilinguisme à l'école, nous allons nous concentrer sur le jeune élève allophone en tant qu'individu bi-plurilingue en devenir. Afin de mieux comprendre l'enfant dans sa spécificité, nous apprendrons à mieux le connaître en nous intéressant sur ce qui fait de cet élève, un individu unique, à savoir sa langue, son identité, sa culture et son contexte de migration. En effet, tous ces points sont autant d'éléments qui font partie intégrante de l'élève allophone et sans lesquels l'enseignant ne peut faire abstraction pour amener l'élève à acquérir une compétence plurilingue.

1.4. *Entrée à l'école maternelle d'un élève allophone bi-plurilingue en devenir*

1.4.1. *La famille, l'école, le groupe de pairs: des instances primordiales de la socialisation*

La vie en société nécessite la maîtrise du langage et de certains codes sociaux, de systèmes conventionnels de règles, de lois. Cette maîtrise n'est pas innée et résulte d'un processus appelé le processus de socialisation. Guy Rocher définit cette notion comme étant :

« Le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre » (Rocher, 1970 p.132).

Le processus de socialisation se déroule tout au long de la vie d'un individu et différentes instances de socialisation vont contribuer, dès le plus jeune âge, à le socialiser. On distingue la socialisation primaire, qui renvoie à l'enfance, de la socialisation secondaire renvoyant à l'âge adulte. Cette première socialisation met en place les structures mentales

qui font de l'individu un être apte à s'intégrer dans sa société. Les individus y intériorisent les codes, le langage, les dispositions qui leur permettent de se repérer dans le monde social. La famille, l'école ou encore les groupes de pairs tiennent une place importante dans la socialisation primaire. Les résultats de la socialisation dépendront donc des rapports qu'entretiennent la famille, l'école et le groupe de pairs avec le jeune individu. La socialisation secondaire se poursuit après l'enfance et elle est donc le processus qui permet aux individus de s'intégrer à des milieux sociaux particuliers et représente une étape supplémentaire dans la construction des identités qui nécessite l'apprentissage de nouveaux rôles. Nous allons maintenant présenter chacune des composantes de la socialisation primaire à savoir la famille, l'école et le groupe de pairs.

La famille

La famille est une instance essentielle de la socialisation primaire. En effet, le premier lien qui lie l'enfant à autrui est un lien affectif et il se noue le plus souvent avec sa mère. C'est donc l'émotion qui est la première ressource permettant de structurer l'enfant dans son rapport aux autres. La pensée émotionnelle structure la faculté de juger et contribue à la conscience de soi et des autres. L'enfant va donc apprendre à inhiber certaines émotions et à en extérioriser d'autres. L'enfant a d'autant plus de chances de développer des compétences sociales étendues qu'il sera éduqué dans un milieu social accordant à l'enfant de l'attention et de l'amour. La famille a un rôle de transmission : elle transmet à son enfant sa culture, ses valeurs et sa langue d'origine.

La socialisation familiale peut se voir être fragilisée par l'existence d'autres instances qui peuvent « entrer en concurrence » avec la famille. Nous allons voir en quoi l'école est le lieu de transmission de codes, de valeurs, d'une éducation et d'un apprentissage qui peuvent à bien des égards être différents de ceux inculqués par la famille de l'enfant allophone.

L'école

Dès lors qu'il est dans une institution scolaire, l'élève allophone peut se voir tiraillé entre deux cultures (la sienne et celle des enseignants), deux langues (la sienne et la langue de scolarisation : le français) et deux codes culturels (les siens et ceux du pays d'accueil).

A l'école maternelle, les enfants développent leurs facultés fondamentales, perfectionnent leur langage et commencent à découvrir l'univers de l'écrit, celui des nombres et d'autres domaines d'apprentissage. L'objectif majeur de l'école maternelle est de permettre aux élèves de vivre une première expérience scolaire réussie. Pour se faire, un programme définit les cinq domaines d'activité : s'approprier le langage et découvrir l'écrit, devenir élève, agir et s'exprimer avec son corps, découvrir le monde, percevoir, sentir, imaginer, créer. Nous allons rapidement passer sur les apprentissages à l'école maternelle car nous y reviendrons dans la deuxième partie du mémoire.

Nous pouvons souligner que l'école est un facteur à la fois de développement aussi bien pour l'enfant allophone que francophone et aussi un facteur d'insertion. En effet, l'arrivée d'un élève allophone dans une classe lui permettra de s'insérer socialement en partageant des moments d'apprentissage, de jeu, de vie commune avec le groupe de pairs. L'école est aussi un lieu privilégié pour apprendre à vivre avec les autres et découvrir des cultures, des codes culturels et une langue : le français. Ce qui, à première vue peut se révéler comme étant indispensable pour l'élève allophone, à savoir sa scolarisation dans une classe de son âge, peut rapidement tourner au cauchemar si l'on tient compte de la position délicate dans laquelle est plongée l'enfant. Si on met de côté un instant l'insécurité linguistique à laquelle est confronté l'élève allophone, son identité est, elle aussi remise en question par l'institution. Ainsi, les deux instances primordiales de la socialisation peuvent se trouver en conflit. Nous verrons plus loin en quoi l'entrée en maternelle d'un élève allophone bi-plurilingue en devenir peut être synonyme d'insécurité, de remise en question identitaire et de conflit de loyauté. Ceci-dit des mesures peuvent être prises par l'équipe enseignante et le personnel éducatif afin de faciliter et favoriser l'insertion sociale de l'élève allophone afin qu'il puisse la vivre la plus harmonieuse possible. Par exemple, valoriser la langue d'origine de l'élève (en la travaillant au sein de la classe ou de l'école et en encourageant les parents à maintenir leur langue première au sein du cercle familial), éviter la stigmatisation de l'élève, considérer l'élève en tant qu'élève allophone bi-plurilingue en devenir sont autant d'éléments qui favorisent l'insertion sociale et la continuité de la construction (linguistique, identitaire) de l'élève allophone.

Le groupe de pairs

Connu pour ses conceptions du développement de l'intelligence chez l'enfant, Jean Piaget (1966) propose une approche sociologique de la socialisation, qui met en avant le rôle actif de l'individu dans l'apprentissage des codes sociaux et des valeurs morales. Pour Jean Piaget, c'est par le contact avec les autres (enfants et adultes) et ensuite la coopération (dans le jeu par exemple) que l'enfant sort de son égocentrisme et apprend à considérer progressivement le point de vue d'autrui et à s'intégrer au groupe. En effet, la construction de l'identité qui caractérise l'enfant l'amène à rechercher, voire à accumuler, les appartenances à des groupes de pairs, c'est-à-dire des personnes ayant le même statut social que lui. L'identité des enfants se forge donc en grande partie dans l'interaction avec d'autres jeunes.

Ainsi, le groupe de pairs joue un rôle important dans la socialisation de l'élève allophone car c'est en interagissant avec lui et en étant en contact durant les heures de classe, de récréation, à la cantine et lors de sorties que l'enfant nouvellement arrivé va se socialiser dans le pays d'accueil.

1.4.2. Langage, construction identitaire, identité culturelle

Le langage, un élément à part entière de l'identité

Le langage peut se définir comme un système à la fois communicatif et représentatif. Il repose sur une convention sociale, qui attribue à certains substituts représentatifs, les signifiants (qui correspondent aux mots), le pouvoir de désigner d'autres substituts, les signifiés (les significations véhiculées par les mots). La parole est la mise en œuvre motrice et acoustique de la potentialité qu'est le langage. Trois composantes sont distinguées dans le langage :

- ❖ la forme, qui comprend les sons et la syntaxe,
- ❖ le contenu, qui renvoie à la sémantique du langage et fait ainsi référence aux idées véhiculées par la forme,
- ❖ la pragmatique, qui concerne l'ensemble des circonstances sociales et environnementales de la communication langagière.

Si le langage est un instrument de l'activité intellectuelle, un outil d'organisation des connaissances, il est aussi avant tout un moyen de communication avec les autres. En effet, la langue n'est pas qu'un moyen de communication avec les membres du groupe, elle est

aussi le symbole d'appartenance à un groupe. Selon John Gumperz, « l'identité sociale et l'ethnicité sont en grande partie produites et reproduites par le langage » (Gumperz, 1989, p.14).

Cela signifie que le langage, les langues, les variétés et les façons de parler sont des éléments à part entière de l'identité.

1.4.3. La fonction emblématique de la langue

Afin de mieux comprendre tout le poids identitaire qui se cache derrière la notion de langue, nous nous appuyons sur la définition de Cyril Trimaille :

« Nous entendons par « langue » tout système de signes doublement articulé permettant la communication et partagé par une communauté. Cette définition implique que, d'un point de vue linguistique, on ne fasse pas de distinction entre ce qu'on a coutume d'appeler « langue », « dialecte » ou « patois », et qu'on considère comme langue à part entière tout système linguistique, même n'étant pas doté d'une écriture » (Trimaille, 2013, p.13).

Comme le montre le texte de Jacqueline Billiez (1985) intitulé *La langue comme marqueur d'identité*, la langue, les façons de parler constituent un moyen privilégié de dire, d'affirmer et de construire son identité car elles contribuent fondamentalement à la présentation de soi, à l'image que l'on construit pour les autres et pour soi. C'est pour cette raison que l'on peut dire que la langue a une fonction d'emblème.

1.4.4. La rupture migratoire

L'émigration, comme tout changement important de la position sociale objective de l'individu, met inéluctablement en cause les sentiments sociaux d'appartenance, et partant de là le sentiment d'identité.

Selon Daniel Calin (1999), l'élève allophone peut souffrir d'une fragilisation de l'identité par les changements de l'inscription sociale objective qui est souvent aggravée par :

- ❖ la faiblesse des repères dans le pays d'accueil,
- ❖ les difficultés objectives d'insertion,
- ❖ les réactions de rejet.

Cette fragilisation est encore aggravée par une tendance à la globalisation de la mise en cause du sentiment identitaire. Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, ce ne sont pas seulement les sentiments sociaux d'appartenance qui sont mis en cause par l'émigration. Les autres grandes composantes de l'identité personnelle subissent très souvent le contrecoup du changement de l'environnement social du sujet.

L'identité familiale est déstabilisée par :

- ❖ la rupture totale ou partielle des liens familiaux de l'émigré,
- ❖ la rupture des liens de « localisation », avec « la maison » ou « la terre », si déterminants dans nombre d'inscriptions généalogiques ou claniques traditionnelles,
- ❖ les remaniements des structures familiales, induits mécaniquement par l'isolement du noyau familial de l'immigré par rapport à ses larges inscriptions familiales traditionnelles,
- ❖ la pression des modèles familiaux du pays d'accueil sur les différents membres de la famille de l'immigré et,
- ❖ le changement de significations du nombre d'enfants de la famille dans le nouvel environnement social.

Dans ces conditions, la migration met fortement en cause la continuité du sentiment identitaire, et rend difficiles les réaménagements identitaires nécessaires pour que l'enfant s'adapte à sa nouvelle situation objective sans déchirements intérieurs majeurs. En effet, il doit construire de part en part son identité dans le pays d'accueil et le déni parental de la rupture migratoire rend souvent très difficile la construction identitaire de l'enfant.

1.4.5. *Insécurité linguistique*

Lors de son arrivée à l'école maternelle, l'enfant nouvellement arrivé est confronté à un obstacle, celui de l'insécurité linguistique. En effet, il parle une ou plusieurs langues différentes de celle(s) parlée(s) dans le pays d'accueil. Par le biais de l'école, il va faire de nombreuses découvertes comme le fait de parler une autre langue que celle de l'école, le français, langue parlée par l'enseignant et le groupe de pairs. Rapidement, l'élève va se rendre compte que l'acquisition de la langue de scolarisation est le seul moyen pour communiquer, se faire comprendre et ainsi se socialiser à l'école. L'apprentissage de cette langue va permettre à l'enfant de lui donner une ouverture au plurilinguisme qui, même si elle peut être satisfaisante, conserve un déséquilibre de fonction et d'usage du fait même de

la situation sociale qui la produit. Nous allons nous intéresser plus particulièrement au bilinguisme de l'enfant et pour se faire, nous allons définir la notion de bilingualité. La bilingualité est « un état psychologique d'accessibilité à plus d'un code linguistique ; il s'agit d'un phénomène multidimensionnel qui implique non seulement la compétence dans au moins deux langues mais aussi les corrélats psychologiques associés à un tel état » (Hamers & Blanc, 1983, p.21).

Plusieurs types de bilingualité se distinguent suivant l'âge d'acquisition des deux langues de l'enfant :

- ❖ La bilingualité précoce est l'état de bilingualité atteint durant la petite enfance, soit l'acquisition d'une compétence en deux langues avant 5-6 ans. Parmi la bilingualité précoce, se trouvent :
 - La bilingualité précoce simultanée implique que les deux langues soient acquises simultanément dès le début de l'acquisition du langage,
 - La bilingualité précoce consécutive est celle dans laquelle la langue seconde est acquise après 3-4 ans, c'est-à-dire après la période d'acquisition de la langue première.
- ❖ La bilingualité d'adolescence est l'acquisition d'une compétence en seconde langue entre 10-12 ans et 16-18 ans.
- ❖ La bilingualité de l'âge adulte est l'état de bilingualité atteint après l'âge adulte (Hamers et Blanc, 1983, pp. 446-448).

La bilingualité repose aussi sur le rapport des statuts socio-culturels des deux langues :

- ❖ La bilingualité additive est l'état de bilingualité dans lequel l'enfant a développé ses deux langues de façon équilibrée et a pu, à partir de son expérience bilingue, bénéficier d'avantages sur le plan de son développement cognitif ; cet état se retrouve surtout quand les deux langues sont valorisées dans l'entourage socio-culturel de l'enfant.
- ❖ La bilingualité soustractive est l'état dans lequel l'enfant a développé sa seconde langue au détriment de son acquis en langue première et qui entraîne des désavantages sur le plan du développement cognitif ; cet état se retrouve surtout lorsque l'entourage dévalorise la langue d'origine de l'enfant par rapport à une langue dominante, socialement plus prestigieuse.

La bilingualité est une prise de position de Josiane Hamers et Michel Blanc. Cependant, elle peut être nuancée si nous tenons compte de la perspective du plurilinguisme et du fait que chaque compétence est utilisée pour acquérir d'autres compétences. Ainsi, ce qui est de l'ordre du handicap cognitif pour ces deux auteurs peut

être appréhendé par le plurilinguisme comme étant un caractère dynamique et changeant du répertoire du locuteur plurilingue.

1.4.6. Aspect traumatisant

Vulnérabilité de l'apprenant allophone

Quand ils arrivent à l'école maternelle, les élèves allophones sont empreints d'une histoire qui leur est propre et qui peut les rendre psychologiquement vulnérables. Selon Marie Rose Moro, le traumatisme migratoire « n'est pas constant et inéluctable » (Moro, 2010) mais il peut cependant « survenir quelle que soit la personnalité antérieure du migrant » (Moro, 2010). Il recouvre les dimensions affectives, cognitives et culturelles. Le traumatisme, d'un point de vue psychanalytique, implique :

- ❖ un choc violent, une effraction, des conséquences sur l'ensemble de l'organisation,
- ❖ un traumatisme « individuel » ;
- ❖ une perte du cadre culturel interne à partir duquel était décodée la réalité interne (Moro, 2010, p.161).

Marie Rose Moro explique que l'enfant de migrants s'inscrit entre deux mondes : celui « du dedans » (affectivité, univers culturel des parents) et celui « du dehors » (l'école par exemple). Pour grandir, il doit nécessairement construire un clivage entre ces deux mondes de nature différente. Ce « clivage du moi » est très fragile et instable et c'est pour cette raison qu'il est un élément déterminant du caractère vulnérable de l'enfant de migrants.

Conflit de loyauté

Depuis sa naissance, l'enfant a reçu un devoir éthique à l'égard de ses parents, une loyauté existentielle. Dès lors qu'il s'insère dans une classe de maternelle, des sentiments contradictoires vont naître et un conflit intérieur va s'installer. Certains enfants vivent ce moment comme un choix nécessaire mais impossible entre deux mondes. Alors ils suspendent leur parole, leur pensée, leur être même. Ils cachent leur potentiel créateur sous le masque de l'inhibition, des troubles du comportement, du désintérêt. Selon Marie Rose Moro (2010), l'enfant qui grandit en situation transculturelle acquiert par conséquent une structuration culturelle construite sur un clivage, c'est-à-dire une séparation entre deux mondes de nature différentes et qui entretiennent parfois des relations conflictuelles. Cette

structuration est forcément incertaine et fragile, car non homogène, mais nécessaire. Pour grandir, en effet, l'enfant doit construire patiemment ce clivage entre le monde lié à la culture familiale, celui de l'affectivité, et le monde du dehors, de l'école, par exemple, monde de la rationalité et du pragmatisme.

1.4.7. Les implicites culturels

D'autres éléments entrent en ligne de compte et rendent difficile l'adaptation de l'enfant allophone dans son nouvel environnement, en particulier dans celui de l'école. Au-delà des connaissances linguistiques de la langue d'accueil, l'enfant se trouve confronté à des difficultés d'apprentissage liées à son rapport aux savoirs, lui-même déterminé par les implicites culturels.

L'enfant qui arrive est d'abord l'enfant d'une famille et d'une culture. Nous entendrons le mot culture dans la définition que nous en donne Marie Rose Moro :

« La culture permet un codage de l'ensemble de l'expérience vécue par un individu. Elle permet d'anticiper le sens de ce qui peut survenir et donc de maîtriser le non-sens. La culture met à la disposition du sujet, en toutes circonstances, une grille de lecture du monde, mouvante et souple, mais toujours présente quoique parfois en danger d'effacement ou de non-contenance dans des situations de rupture comme dans certaines migrations particulièrement traumatiques » (Moro, 2004, p.15).

En arrivant à l'école, l'enfant devra appréhender un nouveau codage, qui se manifestera par des différences importantes avec ce qu'il avait intégré : manière différente d'entrer en relation avec un pair, avec un adulte, avec un adulte plus ou moins familier, manière différente de communiquer en groupe, en binôme, dans la classe, dans la cour ; comportements différents selon les espaces, les moments, les interlocuteurs... Sa propre grille de lecture ne coïncidera plus avec la nouvelle et risquera d'entraîner de nombreux malentendus ou incompréhensions.

Nous venons de voir ce que représente l'entrée à l'école maternelle d'un élève allophone bi-plurilingue en devenir. Dans la sous-partie qui suit, nous allons aborder les

droits des enfants, à savoir l'éducation et la scolarisation en nous appuyant sur des textes officiels internationaux, européens et nationaux.

1.5. Cadre juridique

1.5.1. L'éducation : un droit pour les enfants

Convention internationale des droits de l'enfant

Présentation de la Convention internationale des droits de l'enfant

La Convention relative aux droits de l'enfant est le premier instrument juridique international ayant force obligatoire qui énonce les droits civils, culturels, économiques, politiques et sociaux de l'homme. C'est en 1989, que les dirigeants mondiaux ont décidé que les enfants devaient, eux aussi, avoir une convention qui leur soit propre. Par le biais de cette Convention, ils s'assurent que le monde reconnaisse les droits des enfants.

Dans 54 articles et 2 Protocoles facultatifs, la Convention énonce les droits fondamentaux qui sont ceux de tous les enfants du monde :

- ❖ le droit à la survie ;
- ❖ le droit de se développer dans toute la mesure du possible ;
- ❖ le droit d'être protégé contre les influences nocives, les mauvais traitements et l'exploitation ;
- ❖ le droit de participer à part entière à la vie familiale, culturelle et sociale.

Les 4 principes fondamentaux de la Convention sont :

- ❖ la non-discrimination ;
- ❖ la priorité donnée à l'intérêt supérieur de l'enfant ;
- ❖ le droit de vivre, de survivre et de se développer ;
- ❖ le respect des opinions de l'enfant (Organisation des nations unies, 1989).

Tous les droits reconnus dans la Convention sont inhérents à la dignité humaine et au développement harmonieux de chaque enfant. La Convention protège les droits des enfants en fixant des normes en matière de soins de santé, d'éducation et de services juridiques, civils et sociaux (Organisation des nations unies, 1989).

Articles concernant l'éducation et le droit des enfants

Nous allons nous intéresser plus particulièrement aux articles qui concernent l'éducation des enfants.

Il est stipulé dans l'article 28, que « les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation » en d'autres termes l'éducation est un droit dont jouit chaque enfant. Pour se faire, des mesures sont préconisées telles que la gratuité de l'enseignement et son caractère obligatoire : « Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ». Aussi, la Convention lutte contre l'analphabétisme et l'ignorance des enfants : « Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde ».

L'article 29, met davantage l'accent sur le respect que doit porter l'enfant envers ses parents, ses origines, les valeurs du pays d'accueil ainsi que la tolérance vis-à-vis des autres :

« Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs Nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;

Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone » (Organisation des nations unies, 1989, article 29).

Ainsi, il revient à l'adulte d'inculquer les valeurs citées précédemment afin de veiller à l'épanouissement de l'enfant dans sa vie d'adulte.

L'article 30, quant à lui, est intéressant car il prône la tolérance culturelle, religieuse et linguistique de l'enfant :

« Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe » (Organisation des nations unies, 1989, article 30).

Droits de l'enfant en France

La France est le deuxième pays européen à avoir ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant. Ce traité international est entré en vigueur dans l'hexagone le 2 septembre 1990. En acceptant d'honorer les obligations stipulées dans la Convention, la France s'engage à défendre et à garantir les droits des enfants, ainsi qu'à répondre de ces engagements devant la communauté internationale. La France, en tant que faisant partie des États ayant ratifié ou adhéré à la Convention est tenue de concevoir et de mettre en œuvre des mesures et des politiques qui tiennent compte de l'intérêt supérieur de l'enfant. Ceci-dit, en France, les enfants peuvent subir des préjudices tels que la pauvreté, la précarité, la difficulté d'accès aux services de santé ou les difficultés de scolarisation des enfants handicapés ou voyageurs. C'est pour cette raison que le Fonds International d'Urgence des Nations Unies pour l'Enfance, communément appelé UNICEF, veille à la meilleure application possible de la Convention dans les pays en accompagnant aussi bien les acteurs de la société civile que les pouvoirs publics, les parlementaires ou élus locaux dans ce sens en proposant son expertise et en initiant de multiples partenariats.

Convention européenne des droits de l'homme

Présentation de la Convention européenne des droits de l'homme

La Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, usuellement appelée Convention européenne des droits de l'homme, est un traité international signé par les États membres du Conseil de l'Europe le 4 novembre 1950 et entré en vigueur le 3 septembre 1953. Elle a pour but de protéger les droits de l'homme et les libertés fondamentales en permettant un contrôle judiciaire du respect de ces droits individuels. La Convention se réfère à la Déclaration universelle des droits de l'homme, proclamée par l'Assemblée générale des nations unies le 10 décembre 1948.

Articles concernant le droit à l'instruction

L'article 2 du Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales stipule que tout enfant jouit du droit à l'instruction :

« Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'Etat, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement,

respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques » (Conseil de l'Europe, 1950, p.33).

L'article 1 du Protocole n°12 à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales interdit la discrimination :

« La jouissance de tout droit prévu par la loi doit être assurée, sans discrimination aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine Nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité Nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation. Nul ne peut faire l'objet d'une discrimination de la part d'une autorité publique quelle qu'elle soit fondée notamment sur les motifs mentionnés au paragraphe 1 » (Conseil de l'Europe, 1950, pp.49-50).

Etant donné que chaque enfant jouit du droit à l'instruction, les enfants nouvellement arrivés en France, jouissent, de ce fait, de ce droit sur le territoire français. Ainsi, on ne peut priver un enfant d'avoir accès à l'instruction.

Le droit à l'instruction en France

Pour des raisons politiques, historiques et juridiques, la France n'a ratifié la Convention qu'en 1974, et n'a permis à ses résidents de saisir la Cour qu'en 1981.

La convention internationale des droits de l'enfant et la convention européenne des droits de l'homme sont des textes qui fixent un cadre juridique quant à l'éducation des enfants. Dans le présent travail, il est important de faire le constat qu'en France les enfants allophones ont des droits et qu'ils jouissent du droit à l'éducation et à l'instruction.

Nous allons présenter le rôle que joue l'école française quant à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France en analysant la circulaire de 2012.

1.5.2. La scolarisation en France

Circulaire de l'Education Nationale de 2012 abrogeant celle de 2002

La circulaire de l'Education Nationale, datant du 2 octobre 2012, réaffirme les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, abrogeant la circulaire de 2002.

La scolarisation des élèves allophones : un droit commun et une obligation scolaire

Selon la circulaire de 2012, les élèves allophones bénéficient du droit à la scolarisation : « La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École ». Les paragraphes 1.1 et 1.2, concernant l'accueil des élèves, nous informent que tous les EANA, sans distinction aucune, ont le droit d'être scolarisés :

« L'obligation d'accueil dans les écoles et établissements s'applique de la même façon pour les élèves allophones arrivants que pour les autres élèves [...] L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation »(Ministère de l'Éducation Nationale, 2012).

Aussi, la circulaire ne fait aucune distinction d'âge pour la scolarisation des élèves:

« Les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation, en âge d'être scolarisés à l'école maternelle, les élèves soumis à l'obligation scolaire et les élèves de plus de 16 ans doivent être inscrits dans la classe de leur âge » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012).

Ainsi, selon la circulaire, chaque enfant jouit du droit à la scolarisation. Ce qui implique que les élèves allophones ont accès au système scolaire français.

L'École : un lieu d'intégration sociale et d'apprentissage du français

Par la scolarisation des EANA, l'École se veut inclusive.

« L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012).

Le fait que les élèves allophones puissent jouir de leurs droits en matière d'éducation et de scolarisation malgré leur situation, même si elle n'est pas régularisée au moment de l'inscription, est une façon de faire valoir leurs droits en tant qu'enfant et élève.

Affectation des élèves et fonctionnement des classes spécifiques

La circulaire 2012 stipule, dans le premier degré, que « les élèves allophones arrivants sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire ». Ainsi, chaque élève allophone est inscrit dans une classe ordinaire selon son âge. Cette mesure a été prise afin d'éviter que les élèves allophones ne soient inscrits dans une classe d'âge où les élèves sont plus jeunes qu'eux.

Les élèves allophones peuvent bénéficier d'une prise en charge spécifique dès l'âge de 6 ans : « À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants pour un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins (...) ». On note ici l'absence de prise en charge des élèves allophones âgés entre 2 et 5 ans inscrits en classe maternelle. Ainsi, selon le ministère de l'Éducation Nationale, le bain linguistique serait un moyen suffisant pour acquérir la maîtrise du français, langue seconde.

Ainsi, nous venons de voir que l'éducation, au même titre que la scolarisation sont des droits dont bénéficient les élèves allophones nouvellement arrivés en France. Cependant, selon leur âge, leur prise en charge est assurée par un maître spécialisé ou alors absente. Dans la partie qui suit, nous exposerons la manière dont le bi-plurilinguisme est vécu à l'école par le corps enseignant et nous tenterons de répondre à la problématique de ce mémoire, à savoir si le bain linguistique est une solution efficace, ou du moins suffisante,

pour l'apprentissage du français. Enfin, nous verrons la façon dont la diversité linguistique peut être prise en compte dans le milieu scolaire.

2. Représentation autour de la question de la diversité

La diversité linguistique est devenue quelque chose de courant à l'école. En effet, si nous tenons compte du répertoire verbal de chacun des élèves, nous pouvons parler de richesse linguistique, culturelle et plurielle. Malgré une école qui se veut être tournée vers une plus grande ouverture, la réalité plurilingue peine parfois à trouver une place dans une institution si « monolingue ».

Dans cette partie, nous allons voir de quelle façon est vécue la diversité linguistique à l'école, ensuite nous mettrons la lumière sur le caractère paradoxal du programme de maternelle dont l'objectif essentiel est l'acquisition de la langue française et l'absence de prise en compte de l'élève allophone en classe de maternelle pour enfin se concentrer sur les différents moyens de prendre en compte la diversité linguistique en milieu scolaire.

2.1. La diversité linguistique à l'école

2.1.1. Représentations de l'équipe pédagogique relatives à la notion de bilinguisme

Le stage à l'école maternelle Jean-Paul Marat a été l'occasion de me confronter au regard des enseignants quant aux difficultés qu'ils rencontraient chaque jour dans l'exercice de leur métier : l'enseignement. Lors de discussions informelles, ils m'ont fait part de leur regard et donc de leurs représentations sur les élèves et sur les parents d'élèves. L'objectif de cette partie est de rendre compte des représentations de l'équipe enseignante, et sans porter de jugement, de tenter de comprendre leurs effets sur le développement plurilingue de l'enfant à l'école. Selon le ministère chargé de l'Éducation Nationale, malgré ce qu'on pourrait penser de prime abord, les élèves allophones ont, à leur entrée en maternelle, des points en commun avec les élèves francophones.

« Ils (les enfants nés en France dont la langue maternelle n'est pas le français) ont beaucoup de choses en commun avec leurs camarades francophones, dont certaines sont essentielles : la non-connaissance du monde scolaire, des compétences langagières développées à travers les pratiques langagières propres à leur âge et une capacité à comprendre les situations vécues à travers des compétences identiques » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, p.97).

Il existe aussi des différences entre les élèves allophones et les élèves francophones. Le plus souvent, ils n'ont pas la même langue familiale, ce qui entraîne certaines conséquences :

« Ils ont acquis des codes différents, tant culturels que linguistiques et la compréhension de la langue des adultes de l'école leur est moins aisée. S'ils ont entendu du français (environnement, télévision), rares sont les discours qui leur ont été adressés individuellement dans cette langue ; le français n'est donc pas une langue des échanges pour eux » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, p.97).

La non maîtrise de la langue de scolarisation à un début de scolarisation réussie

La non maîtrise de la langue de scolarisation des élèves allophones dans les classes de l'école maternelle Jean-Paul Marat constitue un véritable obstacle pour les enseignants. En effet, le point commun qu'il y a entre les enseignants est le fait qu'ils se focalisent sur la non maîtrise du français de leurs élèves allophones, jusqu'à en oublier les compétences qu'ont ces enfants. Parmi les dire des instituteurs, quelques-uns sont éloquentes : « Il y a un nouvel enfant qui ne parle pas un mot de français », « Il dit toujours rien à ce qu'il paraît », « Elle ne comprend rien ! Elle ne parle même pas le français ! ». Bernard Bier constate également cette vision déficitaire des pratiques langagières des jeunes en *difficulté* et souligne que :

« Le discours des enseignants et des formateurs est assez univoque : déficit, pauvreté, mauvaise maîtrise, bilinguisme qui serait un handicap, incapacité à entrer dans la forme scolaire de la langue... un certain nombre de travaux nous permettent de remettre en question ces affirmations simplificatrices et non étayées par des savoirs (...). Certains de ces jeunes sont d'ailleurs de fait bilingues, voire plurilingues, réalité qui leur est le plus souvent déniée, alors même que –

paradoxe ! – insistance est faite par le ministre chargé de l'éducation sur le nécessaire plurilinguisme, à l'heure de l'Europe et de la mondialisation, de la multiplication des échanges et de la mobilité (forcée ou choisie). Force est de constater que certaines langues gardent un statut de langues dominées » (Bier, 2002, p.6).

La langue première des élèves allophones est vécue par les enseignants comme un frein à l'apprentissage de la langue française. Selon eux, ce n'est pas parce qu'un élève parle turc, par exemple, que cela va faciliter son apprentissage du français, bien au contraire. Cependant, d'après l'hypothèse de Jim Cummins, Eddy Roulet, dans une perspective d'appropriation intégrée de plusieurs langues, pense que la maîtrise de la langue première d'un élève contribue à la compréhension et à l'acquisition de la structure et du fonctionnement d'une langue seconde « mieux un enfant aura saisi le système, le fonctionnement et l'emploi de sa langue maternelle, plus facilement il abordera et acquerra une langue seconde » (Roulet, 1980, p.19). Sans maîtrise de leur langue première et donc sans connaissance préalable de la langue de scolarisation, les élèves allophones de cycle 1 ne sont pas voués à l'échec pour autant, car ils ont la capacité d'apprendre simultanément deux langues.

C'est également la position du ministère de l'Éducation Nationale, qui affirme à l'intention des enseignants, dans *Le langage à l'école maternelle*, ouvrage officiel, que :

« La reconnaissance de la langue maternelle, le développement des compétences de l'enfant dans cette langue ne sont pas préjudiciables à l'apprentissage du français, bien au contraire ; l'apprentissage d'une langue seconde est facilité si l'enfant possède dans sa langue maternelle ce que nous appelons le "langage d'évocation" » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, p.97).

Cependant, le bi-plurilinguisme des élèves allophones n'est pas pris en compte par les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions. Plusieurs raisons expliquent cela. D'abord, le corps enseignant représente « le purisme de la langue française » car leur objectif est de faire acquérir « *un langage oral riche et organisé* » aux élèves alors que le bilinguisme représente non pas la norme mais plutôt une certaine déviance. En effet, le « parler bilingue », définit par Jacqueline Billiez comme étant « le produit tel qu'il se manifeste au fil des interactions entre locuteurs dont les répertoires verbaux sont partiellement identiques

et/ou complémentaires », c'est-à-dire le recours à des variantes de contact, des néologismes et des marques transcodiques², va « entacher » l'apprentissage du « bon » français.

« Leur compétence étant soumise à des effets de réinterprétation et de restructuration, (elle) n'est pas toujours organisée comme celle des monolingues. Si l'on veut que ces conditions soient réalisées, il faut mettre en place un travail de sensibilisation à la variation et à la diversité des langues. L'école peut jouer un rôle important. Elle s'y emploie d'ailleurs, notamment à travers les activités dites d' "éveil au langage" » (Lüdi et Py, 2003, pp.181-182).

Méconnaissance de la ou les langue(s) première(s) des élèves allophones

Les données que j'ai pu recueillir lors des entretiens avec les enseignants m'ont fait prendre conscience que les instituteurs sont peu ou pas sensibilisés à l'importance de la langue première des élèves allophones. Certains d'entre eux ignorent les langues parlées par leurs élèves et lorsqu'ils le savent, ce n'est pas sans en avoir une vision stéréotypée et subjective. Par exemple, un enseignant m'a parlé d'une élève en me disant : « Elle parle toutes les langues », je n'ai pas compris où il voulait en venir et il a ajouté « Les gens du voyage, ils parlent toutes les langues quoi. » La représentation qu'a cet instituteur sur la ou les langue(s) parlée(s) par les gens du voyage est le fruit de représentations personnelles, subjectives et s'explique peut-être par le manque d'information et de formation de cet enseignant sur l'origine des langues parlées dans le monde. De plus, une connaissance des langues premières des élèves allophones permettrait de comprendre leurs erreurs et ainsi de mieux les corriger. Par exemple, un enseignant qui a dans sa classe un élève turcophone pourrait avoir un comportement empathique s'il avait connaissance qu'en turc les substantifs n'ont pas de genre, de même qu'il n'existe pas d'article défini. Ainsi, le rapport à l'erreur serait différent et peut-être que les enseignants pourraient mieux appréhender les difficultés des élèves. Nous reviendrons plus tard sur l'absence de formation initiale des enseignants qui empêche ces derniers de prendre une distance critique par rapport à leurs représentations de la langue et de leur communication.

² Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.

Situation précaire des familles migrantes et bilinguisme

Le milieu défavorisé dans lequel vit la majorité des parents d'élèves est un élément qui est souvent revenu lors des entretiens informels avec les enseignants. Beaucoup d'entre eux déplorent le fait que, pour des raisons très diverses, les parents ne prennent pas une part active dans l'éducation de leurs enfants: « Il y a des carences éducatives », « Manque de stimulations éducatives au sein de la famille », « Nous enseignons dans un milieu défavorisé, seul 10% des parents des enfants travaillent », « Ils vivent en communauté ». Afin de pallier cette situation, l'équipe enseignante a mis en place plusieurs stratégies telles que des sorties à la ludothèque, à la bibliothèque (pour sensibiliser les élèves et leurs parents à l'existence d'une bibliothèque de quartier près de chez eux et au fait qu'ils peuvent y emprunter des livres gratuitement jusqu'à l'âge de 18 ans), à la maison de l'enfance et le prêt de livres toutes les semaines (l'école emprunte de nombreux livres à la bibliothèque et chaque élève en choisit un pour l'amener chez lui et doit le ramener le jeudi matin).

Christiane Perregaux (1994, 1997), a mené des travaux pour connaître les liens qu'il pouvait y avoir entre le milieu social dont étaient issus les élèves et le bilinguisme. Les résultats observés lors de cette recherche sont les suivants : les élèves bilingues de milieu socioculturel élevé sont les meilleurs dans l'apprentissage de la langue écrite. Viennent ensuite le groupe des monolingues de milieu socioculturel favorisé puis les bilingues et enfin les monolingues de milieux défavorisés. Ainsi, à milieu social égal, les habiletés métalinguistiques issues du bilinguisme pourraient jouer un rôle favorable dans l'apprentissage de la langue écrite.

Cependant, les résultats issus des travaux de Christiane Perregaux peuvent être contrastés dans la mesure où des recherches menées par Josiane Hamers affirme que :

« Lorsque des conséquences négatives d'une expérience bilingue sont rapportées il s'agit toujours de cas dont les caractéristiques socio-culturelles sont les suivantes: (1) l'enfant provient invariablement d'un milieu socio-économique défavorisé; (2) il parle une langue maternelle qui est peu valorisée dans la société où il vit; et (3) il est scolarisé, dans une langue seconde plus prestigieuse, alors que le système scolaire dévalorise sa langue maternelle » (Hamers, 1988, p.98).

Donc, selon Josiane Hamers, il existe un lien de cause à effet entre la situation économique défavorisée des enfants issus de familles migrantes et l'expérience bilingue des enfants.

Interdire ou tolérer l'utilisation de la langue première d'un élève allophone en classe ?

Un autre écueil que l'on peut trouver dans les classes est l'interdiction aux élèves d'employer leur langue d'origine avec les autres élèves qui la parlent dans l'école. Zerdalia Dahoun explique dans son ouvrage la différence de statut entre la langue française et les « autres langues » :

« La langue française était valorisée, la langue arabe déçue. Il était d'ailleurs interdit de parler l'arabe et de cracher par terre. Cet interdit concernait également d'autres langues locales comme le kabyle, le vietnamien, le breton ou le corse. Si on parlait ces langues à l'école on était puni » (Dahoun, 1995, p. 37).

Les entretiens que j'ai menés avec les enseignants n'ont pas révélé des cas d'« interdiction », c'est même la situation inverse qui s'est produite. En guise de contre-exemple, une enseignante m'a dit que deux de ses élèves se sont « découverts il n'y a pas longtemps ! » car ils se sont rendus compte qu'ils parlaient la même langue : le turc. Sa décision a été de les laisser communiquer en turc en classe. Aussi, étant donné que ces deux élèves lui parlaient turc : « Ils s'adressent à moi en turc ! », elle leur a énoncé clairement qu'elle ne comprend pas le turc et que pour s'adresser à elle, ils devaient parler français. L'attitude positive qu'a eue l'enseignante envers ces deux élèves a deux effets positifs. Le premier est que ces élèves ont besoin de se rassurer et de se sécuriser et c'est par le biais de leur langue d'origine que la communication va opérer. En effet, dire à un enfant de ne pas parler turc en classe par exemple, revient à lui dire de se taire tout court, et c'est de cette façon que l'on se retrouve avec des élèves mutiques. En guise d'exemple nous pouvons citer de nouveau Zerdalia Dahoun :

« La loi du silence devient un facteur de cohésion, le silence un abri, une manière de se révolter ou de maintenir la frontière, prison et peau à la fois. [...] Le plus simple était de serrer les lèvres et de se taire. C'est ainsi que je devins une enfant mutique à l'école » (Dahoun, 1995, pp. 27-37).

Le deuxième est que cette attitude positive vis à vis de la langue d'origine de ces élèves paraît de nature à favoriser leur prise de conscience de la nécessité d'entrer dans cette langue commune de communication et d'apprentissage qu'est le français : « J'étais tendue car j'avais fini par comprendre très vite que c'était un code pour communiquer. Je me souviens avoir eu un désir très vif d'acquiescer ce code » (Dahoun, 1995, p.36).

2.1.2. Carences au niveau de la formation des enseignants

Constat : l'absence de formation initiale des enseignants concernant le processus d'acquisition d'une langue seconde chez le jeune enfant

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants dans le premier ou second degré dans l'académie de Grenoble, aucune unité d'enseignement ne traite le processus d'acquisition d'une langue seconde chez le jeune enfant. Cette absence de formation va à l'encontre des préconisations et des mesures mises en place par le ministère quant à l'introduction de l'apprentissage d'une langue étrangère dans les classes maternelles et primaires et de ce fait, le plurilinguisme des enfants à l'école n'est pas pris en compte.

Les enseignants se sentent démunis face à cette situation et les dires d'une institutrice reflètent bien les préoccupations du corps enseignant : « On est en difficulté, on ne sait pas comment faire, on rame dans l'océan ! On attend des spécialistes ! ». Le désarroi manifeste de cette enseignante ne fait que souligner la nécessité non seulement de former les instituteurs par les CASNAV quant à la prise en compte des langues et des cultures mais aussi de former tous les acteurs de l'éducation à savoir les ATSEM, les AVS, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs. La formation de ces acteurs pourrait ainsi contribuer à faire changer ou du moins évoluer leurs postures ainsi que leurs représentations sur les élèves allophones dans le but de favoriser leur réussite scolaire. Bien entendu, la formation de toutes ces personnes auraient un coût pour le ministère de l'Éducation Nationale.

La formation continue dédiée aux élèves allophones : une option

La scolarisation obligatoire des enfants ne débute en France qu'à partir de l'âge de 6 ans et c'est ce qui explique l'absence de dispositif pour les élèves allophones en classe de maternelle. Je reviendrai plus tard sur les limites de la circulaire de 2012 concernant la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

De plus, les enseignants de maternelle ont seulement accès à six heures d'options sur les dix-huit heures de formation annuelle. Cela signifie que seuls les enseignants qui portent un intérêt pour le public des élèves allophones nouvellement arrivés en France participent à ces formations. Cette année, deux des instituteurs de l'école maternelle Jean-Paul Marat ont suivi cette formation (les enseignants participant étaient au nombre de 3 au total) réalisée par la coordinatrice pédagogique des EANA de l'Isère. Pendant les trois séances de deux heures, l'animation pédagogique s'est focalisée sur la connaissance du public EANA et les pratiques de classe à adopter pour un meilleur accueil et une meilleure maîtrise de la langue française. Au cours de ces animations, revient la préoccupation première des instituteurs, et pour cause c'est celle du ministère de l'Éducation Nationale, à savoir l'acquisition de la langue française. Mais nous pouvons aussi noter l'absence de termes tels que « bilinguisme » ou encore « plurilinguisme » dans les propos des instituteurs. Cela s'explique par le fait que « certains (instituteurs) voient dans la reconnaissance et l'utilisation des langues des élèves à l'École un frein possible à l'appropriation de la langue de scolarisation et à l'intégration en classe » (Coste, 2013, pp.146-147). Pourtant, une didactique du plurilinguisme ouverte à tous les élèves, appuyée sur la diversité des langues pratiquées par ceux-ci peut tout à fait enrichir les compétences des locuteurs et des acteurs sociaux que sont les élèves dans l'ensemble des langues et notamment au service de la langue commune (Perregaux, 2004).

Donc l'une des remédiations à ce problème est de former les enseignants quant aux bénéfices de la valorisation des langues d'origine des élèves allophones lors d'activités tel que l'Éveil aux langues et ainsi favoriser le plurilinguisme.

Information auprès des parents d'élèves

L'apprentissage au sens large du terme est l'affaire de tous. En premier lieu, il est du devoir de l'école de mettre en place les dispositifs adéquats pour assurer l'instruction des élèves et contribuer à leur réussite scolaire. Les enseignants et les parents d'élèves doivent avoir un projet commun : l'éducation et l'instruction des enfants. L'information pour les parents d'élèves, sur le fait qu'un enfant bien installé dans sa langue première est la clé pour l'apprentissage d'une langue seconde, est fondamentale « Il importe d'informer les familles de l'importance et de la nécessité de la communication dans la langue de la maison, et de

développer par tous les moyens possibles les acquis des élèves dans leur langue première » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, p.97).

2.2. Un paradoxe

La diversité linguistique et culturelle à l'école, loin d'être une exception, est souvent vécue par les enseignants comme quelque chose de difficile à inclure dans leur classe. Cela peut s'expliquer notamment par l'absence de formation du corps enseignant concernant le processus d'acquisition d'une langue seconde chez le jeune enfant ainsi que du développement plurilingue de l'enfant à l'école. Devant ce constat, nous pouvons nous demander alors comment l'élève allophone est pris en compte dans sa spécificité en classe de maternelle ? Là encore, nous déplorons l'absence de dispositif de prise en charge pour ces élèves. Nous allons expliquer le caractère paradoxal qu'il existe entre le programme de maternelle dont l'objectif essentiel est l'acquisition de la langue française et la non prise en charge des élèves allophones en maternelle et tenter de voir si l'aide personnalisée et le bain linguistique sont des moyens efficaces et suffisants pour l'apprentissage du français.

2.2.1. Programme de maternelle : l'acquisition de la langue, un objectif essentiel

Le programme des trois sections de maternelle (B. O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008) définit les 6 objectifs généraux de l'école de la façon suivante :

- ❖ S'approprier le langage,
- ❖ Découvrir l'écrit,
- ❖ Devenir élève,
- ❖ Agir et s'exprimer avec son corps,
- ❖ Découvrir le monde et,
- ❖ Percevoir, sentir, imaginer et créer.

Nous allons nous intéresser plus particulièrement au premier objectif de l'école maternelle « s'approprier le langage » car le langage est essentiel pour le développement de l'enfant et pour tous ses apprentissages puisque c'est une condition de l'acquisition de nombreuses autres compétences et savoirs. En effet, le langage oral est « *le pivot des apprentissages de l'école maternelle* » car l'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre, à y

répondre et à interagir avec ses pairs, avec les enseignants et le personnel de l'école. Pour l'équipe pédagogique, il est même primordial et rassurant qu'un élève, en arrivant à l'école, sache au moins exprimer un besoin trivial tel que dire l'état dans lequel il se trouve (s'il a froid, s'il a chaud, s'il a mal quelque part, s'il a faim, s'il a soif, s'il veut aller aux toilettes...). Ainsi, une institutrice m'a confié la difficulté qu'elle avait à comprendre un élève qui ne prononçait que des monosyllabes. Par exemple, elle m'a dit qu'un jour cet élève n'avait cessé de lui répéter dans la journée « bibi », l'enseignante avait essayé de comprendre ce que disait l'enfant en vain. Ce n'est qu'en fin de journée que l'institutrice a pu demander à la maman de cet élève ce qu'il voulait et en fait « bibi » signifiait qu'il avait soif.

L'école maternelle a le rôle de favoriser le développement du langage, de l'enrichir afin que l'élève s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française, du lexique, des rituels ainsi que des compétences métaphonologiques. La pratique du langage associée à l'ensemble des activités doit contribuer à l'enrichissement du vocabulaire et à l'introduction à des usages variés et riches de la langue « *l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre* ». Prenons le cas d'un élève allophone âgé entre 3 et 5 ans qui entre à l'école. Il commence tout juste à parler et/ou à maîtriser la langue de ses parents, à savoir, pour lui, sa langue première. Il va considérer, de fait, le langage parlé à l'école comme une langue seconde et/ou étrangère. Si l'on considère, de plus, que les parents de cet enfant ne maîtrisent pas, eux non plus, le français et que cet enfant est plongé depuis 3 ans ou plus dans un bain linguistique relatif à la langue du pays de ses parents, on conçoit aisément l'angoisse, l'incompréhension et le sentiment « d'isolement linguistique » qu'il peut ressentir à son arrivée à l'école maternelle. Nous pouvons citer Zerdalia Dahoun qui, dans son ouvrage intitulé *Les couleurs du silence*, nous raconte son premier jour d'école et son sentiment « d'isolement linguistique » à l'école :

« Mais le dépaysement fut total, et le choc de ma première immersion dans le milieu scolaire francophone, brutal. J'aurais sans doute trouvé agréable, en entrant dans la classe, d'entendre la maîtresse m'adresser la parole en arabe ou me nommer sans accent étranger, sans déformer mon nom. Je lui aurais fait confiance. Au contraire, je suis en classe seule Arabo-Berbère dans une école coloniale francophone. On parle autour de moi, et je ne comprends rien à ce qui se dit. Je suis figée, les lèvres sans doute serrées quand la maîtresse m'adresse la parole ... muette de peur. En quelle langue allais-je lui répondre ? La peur à

l'entrée de l'école maternelle, je l'avais comme tous les enfants de mon âge. Tous les enseignants et tous les parents connaissent ces petits drames de la rentrée. Mais son intensité ne pouvait s'expliquer que par mon isolement culturel et linguistique. Je n'étais pas comme eux et je ne parlais pas leur langue. J'étais dans un autre pays. Je fus confrontée brutalement à une langue et à une culture nouvelles. Très tôt je me suis aperçue que la langue parlée à la maison était exclue à l'école » (Dahoun, 1995, pp. 35-36).

D'où l'importance, lors de l'inscription de l'enfant, et surtout en maternelle, de mettre en place un accueil, une période d'adaptation adéquats et un dispositif qui permettront de rassurer l'enfant tout en facilitant son insertion par le biais de l'apprentissage de la langue de scolarisation.

2.2.2. L'absence de prise en compte de l'enfant dans sa spécificité en classe maternelle : limites de la circulaire de 2012

La nouvelle circulaire concernant l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés datant du 2 octobre 2012 (circulaire n° 2012 -141 du 2-10-2012) présente quelques paradoxes. La circulaire prône l'inclusion des élèves nouvellement arrivés en France en leur donnant le droit de se scolariser. Dans ce sens, l'école, en tant qu'institution, se doit d'accueillir tout enfant quelle que soit sa langue, son origine, sa provenance:

« Les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation, en âge d'être scolarisés à l'école maternelle, les élèves soumis à l'obligation scolaire et les élèves de plus de 16 ans doivent être inscrits dans la classe de leur âge.[...] L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131 -1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants et dans ses articles L. 321-4 et L. 332-4 l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012).

Cependant, les dispositifs d'accueil et de scolarisation ne concernent pas tous les élèves allophones arrivants. Ce n'est qu'à partir du cours préparatoire que les élèves

allophones « *peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques* ». En d'autres termes, les élèves allophones en classe de maternelle ne bénéficient d'aucun dispositif pour faciliter leur intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle. Ainsi, ce qui se révèle être d'une très grande importance pour les élèves allophones de 6 à plus de 16 ans, à savoir leur inclusion par le biais de la socialisation et de leur apprentissage du français comme langue seconde « *dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible* » n'est pas pris en compte pour les élèves allophones âgés de 3 à 5 ans. L'absence de prise en compte de l'enfant dans sa spécificité en classe maternelle est peut-être due au fait que le ministère de l'Éducation Nationale pense que ces jeunes élèves allophones vont acquérir la maîtrise de la langue française en étant en immersion dans le pays d'accueil et que le bain linguistique constitue à lui seul un moyen efficace d'apprentissage du français.

2.2.3. Dispositif de prise en charge : l'aide personnalisée

Historique de l'aide personnalisée

Dans le cadre de la réforme de l'école primaire entrée en vigueur à la rentrée 2008, chaque enseignant doit désormais consacrer deux heures par semaine, sous la forme d'aide personnalisée (AP), à l'accompagnement des élèves rencontrant des difficultés scolaires. La mise en place de ce dispositif dans les écoles maternelles a conduit à s'interroger sur la nature des aides qui pouvaient être apportées, hors du temps de classe, à de jeunes enfants. Relations privilégiées avec l'adulte, manipulations et expérimentations guidées : les actions qui s'inscrivent dans ce cadre, renforcent la prévention de la difficulté scolaire et permettent à l'école maternelle de remplir les objectifs qui lui sont assignés : « L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008).

L'aide personnalisée : une véritable prise en charge des élèves allophones ?

A la rentrée 2012, l'aide personnalisée a concerné les enfants de MS et de GS. En janvier 2013, l'inspectrice de l'éducation Nationale de circonscription a fortement recommandé la mise en place de l'aide personnalisée pour les TPS et les PS à l'école maternelle Marat. L'équipe pédagogique n'y était au début pas favorable mais finalement

elle s'est rendue compte de la faisabilité de cette recommandation: « L'aide personnalisée a commencé en janvier pour les petites sections, j'étais au départ sceptique, j'avais peur que ça fasse trop pour les petits. Il fallait leur laisser le temps de poser leurs bagages ! Au final, après une bonne sieste, les enfants étaient réceptifs à faire des ateliers de 16h30 à 17h00. » Lors d'un conseil de maitres, l'équipe éducative a décidé d'instaurer 30 minutes d'aide personnalisée par jour de classe de 16h30 à 17h00.

Selon les enseignants, l'aide personnalisée est un moment privilégié avec les enfants durant lequel ils se sentent plus en confiance et interagissent plus qu'en classe entière. En effet le travail en petits groupes de 3 ou 4 élèves permet de mettre l'accent sur certains points. Lors des observations de classe, j'ai assisté à des séances d'aide personnalisée et je me suis rendue compte que le temps imparti pour l'AP, normalement de 30 minutes, n'était pas respecté pour diverses raisons : certains élèves doivent changer de bâtiment et doivent attendre qu'une ATSEM vienne les chercher, certains parents viennent chercher leur enfant en retard à l'école, ce qui empiète sur le face à face pédagogique de l'AP ou encore certains parents viennent chercher leur enfant avant la fin de l'aide personnalisée car ils pratiquent une activité extrascolaire. Aussi, les exercices effectués par les élèves lors de l'AP sont pour la majorité des exercices de répétition pour faire assimiler les structures de phrase aux élèves. Un enseignant m'a affirmé que les élèves apprenaient davantage quand ils interagissaient avec le groupe de pairs (en classe, à la cantine, lors des sorties de récréation) qu'en aide personnalisée. Ainsi, sur la base de cette expérience mise en place dans l'école maternelle où nous avons fait notre stage, il semble difficile d'affirmer que l'aide personnalisée est un moyen efficace pour pallier les besoins langagiers des élèves allophones en maternelle.

2.2.4. Le bain linguistique : une solution suffisante pour l'apprentissage du français ?

Le bain linguistique est selon un instituteur plus bénéfique que l'aide personnalisée car c'est lors d'interactions avec ses camarades que l'élève allophone va progressivement apprendre la langue de scolarisation. En effet, lorsque l'école accueille un ou deux enfants allophones, l'acquisition du français se fait essentiellement par immersion (= fréquentation régulière d'enseignants, d'ATSEM, d'AVS, d'adultes tel que le psychologue et d'élèves

parlant le français). Il est important d'accorder une attention particulière à l'enfant allophone lors du temps d'accueil en partageant avec lui des activités ludiques, en lui proposant au sein d'un petit groupe des jeux de langage, des imagiers et des albums, et de manière individuelle des supports auditifs, des comptines, des chansons, des histoires et des supports multimédias.

Le bain linguistique est une solution efficace pour l'apprentissage du français des élèves allophones mais est-il suffisant ? La mise en place de pratiques de classe telle que la valorisation des cultures d'origine peut être bénéfique pour l'élève allophone à bien des égards. Le ministère de l'Éducation Nationale préconise de faire une place aux diverses langues premières dans la classe.

«Ce parti pris est une forme de valorisation des cultures d'origine qui rassure les enfants sur le statut de leur langue, mais qui englobe également d'autres dimensions non négligeables, liées à la citoyenneté (ouverture à la différence qui est ouverture au monde et incitation à la décentration, reconnaissance des différences culturelles comme valorisation de l'altérité) et liées à l'apprentissage : les comparaisons entre langues, même à un niveau accessible en maternelle, aident à l'analyse » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, p.100).

2.3. Prise en compte de la diversité linguistique en milieu scolaire

2.3.1. Présentation du cadre de référence pour les approches plurielles

Le CARAP est un référentiel réalisé par le Conseil de l'Europe en 2010 dans le domaine de l'éducation aux langues et des cultures, coordonné par Michel Candelier et Jean-François de Pietro. Il est composé de cinq parties : deux parties de présentation générale qui s'intitulent : Finalités éducatives et sociales et Le référentiel *Compétences et ressources* et les *Matériaux didactiques en ligne* ; et trois parties qui répertorient les objectifs pour l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures susceptibles d'être développés par des approches plurielles : Le CARAP dans le curriculum, Le CARAP pour la classe et Former les enseignants à l'usage du CARAP. Ce projet offre aux acteurs de la formation des outils opératoires afin de mieux travailler en classe au développement de la compétence

plurilingue et interculturelle en s'appuyant principalement sur deux piliers qui sont les approches plurielles et un référentiel de compétences et de ressources qui donnent un cadre théorique.

2.3.2. Définition et présentation des approches plurielles

Afin de mieux définir ce qu'est une « approche plurielle », je citerai Michel Candelier qui, dans un article de synthèse trace les origines de la notion d'« approches plurielles » et établit une relation conceptuelle entre les « approches plurielles » et la didactique du plurilinguisme.

« Par définition, on appellera « approche plurielle » toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une « approche singulière », dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier, 2008, p.67).

Afin de mieux comprendre la spécificité des approches plurielles qui traitent à la fois plusieurs langues et cultures, et la manière dont elles contribuent à la mise en place d'une dynamique plurilingue, nous pouvons de nouveau citer Michel Candelier :

« Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale » (Candelier, 2003b, pp.19-20).

Michel Candelier dénombre quatre approches plurielles :

- ❖ L'approche interculturelle,
- ❖ La didactique intégrée des langues,
- ❖ L'intercompréhension entre les langues parentes,
- ❖ L'éveil aux langues.

L'approche interculturelle

L'approche interculturelle vise à ouvrir à la diversité linguistique et culturelle. Elle amène un travail de réflexion sur l'altérité, visant la décentration. Elle développe des attitudes d'ouverture, d'acceptation, de tolérance, d'empathie et des capacités de médiation dans l'interprétation des différences.

La didactique intégrée des langues

La didactique intégrée des langues permet d'établir des liens entre un nombre limité de langues et de cultures dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire. L'objectif est de prendre appui sur la langue d'origine et des langues vivantes ou sur la langue de scolarisation et des langues étrangères afin de développer le plurilinguisme individuel du public scolaire et ainsi faciliter l'accès à une première langue étrangère. L'opération se réitérera de sorte que l'élève s'appuiera sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une deuxième langue étrangère. Ainsi, les compétences communicatives langagières et culturelles de l'élève se développeront pour chacune des langues-cultures du cursus.

L'intercompréhension entre les langues parentes

L'intercompréhension se présente comme un travail parallèle qui s'effectue sur plusieurs langues appartenant à une même famille. Cette approche plurielle permet à l'apprenant de prendre conscience et de développer la compréhension d'une langue en s'appuyant sur une langue appartenant à la même famille. La visée principale reste communicative mais puisque l'apprenant s'appuie explicitement sur des connaissances dans une langue pour passer à une autre langue, il développe aussi des aptitudes métalinguistiques. On peut citer la définition de Virginie Conti et François Grin (2009) : « C'est la capacité des locuteurs à comprendre, en s'appuyant sur les ressemblances avec leur propre langue maternelle, les personnes qui parlent ou écrivent une langue apparentée ».

L'Éveil aux langues

Genèse de l'Éveil aux langues

Cette approche est apparue en Grande-Bretagne, au début des années 80, grâce à Eric Hawkins (1984) ainsi qu'à Carl James et Peter Garrett (1991) qui sont à l'origine du courant *Language Awareness*. Le concept de *Language Awareness* est né en même temps qu'une série de rapports gouvernementaux soulignant les besoins des enfants d'origine immigrante en milieu défavorisé. Ses objectifs visaient à établir un pont entre la langue d'enseignement, l'enseignement des langues dites étrangères, et les langues d'origine des enfants immigrants, à contrer les préjugés liés aux langues et à donner un aperçu du fonctionnement de différentes langues (en développant des capacités métalinguistiques). De façon générale, il s'agissait d'éveiller la curiosité des élèves à l'égard des langues, des dialectes ou encore des emprunts. Cette approche a été reprise en Europe avec le programme Eulang (Candelier, 2003b), en Suisse avec le programme Eole (Perregaux, de Pietro, de Goumöens & Jeannot, 2003) et plus récemment au Canada, en Colombie Britannique et au Québec (Armand et Dagenais, 2005) avec le programme Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ÉLODIL).

Nous reviendrons sur ces programmes, afin d'en faire une présentation plus exhaustive car ils ont été à l'origine des activités des séances d'éveil aux langues menées dans les classes de petite et de grande sections.

Définition de l'Éveil aux langues

Pour définir la notion d'éveil aux langues, nous retiendrons celle élaborée par les auteurs du programme européen Eulang :

« 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 (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise» (Candelier, 2003a, p. 20).

Objectifs de l'Éveil aux langues

Les objectifs poursuivis par la démarche d'Éveil aux langues visent le développement de représentations et d'attitudes positives face à la diversité linguistique, de la motivation à apprendre des langues, d'aptitudes d'ordre métalinguistique ainsi que l'acquisition de savoirs sur les langues, d'une culture langagière (Candelier, 2003b).

En conclusion, l'objectif principal de ces programmes est de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses (cf. Annexe 1).

2.3.3. Exemples de programmes d'Éveil aux langues

Evlang

L'acronyme « Evlang » (pour « Eveil aux langues à l'école primaire ») désigne un programme d'innovation et de recherche pédagogiques consacré à une approche originale des langues à l'école primaire, connue sous diverses appellations telles que *Eveil aux langues*, *Eveil au langage et ouverture aux langues*, *Education aux langues et aux cultures*, *Language awareness* ou encore *Sprach- und Kulturerziehung*, pour ne citer que les plus connues parmi celles qui renvoient spécifiquement à cette même orientation. Le programme Evlang s'est déroulé entre décembre 1997 et juin 2001. Il a été élaboré par une équipe constituée d'une trentaine de chercheurs, de statuts divers (universitaires ou rattachés à des instituts de recherche pédagogique ou de formation de maitres) travaillant dans cinq pays européens : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse. Le programme Evlang a impliqué également les élèves et les maitres de plus de 160 classes expérimentales, situées dans ces mêmes pays.

Dans le programme d'innovation et de recherche intitulé L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne, Michel Candelier, à la fois professeur à l'Université du Maine et coordinateur du projet, définit les effets favorables attendus de l'éveil aux langues chez l'élève dans trois dimensions, à savoir :

- ❖ Le développement de représentations et attitudes positives :
 - d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
 - de motivation pour l'apprentissage des langues (=développement des attitudes) ;
- ❖ Le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique / métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise

des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir faire) ;

- ❖ Le développement d'une culture langagière (= savoirs relatifs aux langues) qui
 - sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ;
 - constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre. (Candelier, 2003a, p.7).

Les résultats de la mise en œuvre du programme Evlang ont montré que ce programme facilite l'émergence de représentations positives de la diversité des langues chez les enseignants et les élèves et favorise à long terme l'acquisition de capacités métalinguistiques (en particulier chez les élèves les plus faibles scolairement), notamment en matière de mémorisation et de discrimination auditive dans les langues non familières (Candelier, 2003b; Sabatier, 2002, 2004).

EOLE

EOLE est un projet dont je me suis inspirée lors de la réalisation des activités d'éveil aux langues. En effet, les différentes activités (Introduction à la sensibilisation à la notion de langue, Association une langue/un pays, Association de mots écrits en français et en langue étrangère, Dire bonjour en plusieurs langues, Chanter la chanson d'un conte en français et en langue étrangère et Écriture de chiffres en langue étrangère) sont autant d'exercices que j'ai adaptés pour ensuite les enseigner aux classes de PS et de GS. (cf. Tableau qui décrit les activités, partie B de la partie qui s'intitule Rapport L1/L2 et prise en compte des langues d'origine, vers une didactique du plurilinguisme)

Le programme d'Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole a vu le jour dans les années quatre-vingt-dix en Suisse romande. L'intérêt que porte la Suisse romande aux approches didactiques EOLE est né pour diverses raisons qui ont trait à la fois à des questions de société (accroissement de l'hétérogénéité culturelle et linguistique des classes) et à des interrogations concernant plus précisément l'enseignement des langues à l'école (persistance de préjugés et de représentations stéréotypées, difficultés rencontrées pour faire une place aux langues d'origine des élèves).

Chacun des deux volumes de EOLE comprend un Livre du maître, un fichier de *Documents reproductibles*, deux CD contenant les enregistrements oraux dans différentes

langues, une brochure incluant un *Glossaire des langues* et un *Lexique plurilingue*. EOLE est un programme qui concerne les deux années de l'école enfantine et les deux premières années de la scolarité obligatoire.

Les objectifs généraux de EOLE sont les suivants :

- ❖ l'accueil et la légitimation des langues de tous les élèves,
- ❖ la prise de conscience du rôle social et identitaire du français / langue commune,
- ❖ le développement d'une prise de conscience du plurilinguisme de l'environnement proche ou lointain,
- ❖ la structuration des connaissances linguistiques des élèves par la prise en compte de diverses langues présentes ou non dans la classe; du développement de la réflexion sur le langage et les langues et d'habiletés métalinguistiques; du développement d'une perspective comparative, fondée sur " l'altérité linguistique " et qui permet de mieux connaître une langue en en connaissant d'autres,
- ❖ le développement de la curiosité des élèves dans la découverte du fonctionnement d'autres langues (et de la / des sienne(s)), de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, de leurs capacités de discrimination auditive et visuelle, de comparaison, etc.,
- ❖ l'apprentissage d'une méthodologie de recherche concernant la compréhension du fonctionnement des langues, de leur rôle, de leur évolution et de leur histoire,
- ❖ le développement de stratégies pour la compréhension des langues de mêmes familles,
- ❖ le développement d'une socialisation plurilingue,
- ❖ le développement d'une " culture langagière ".

(Perregaux et al., 2003).

ÉLODIL

Il me semble important de présenter le programme ÉLODIL car il m'a permis d'adapter des activités de discrimination auditive et graphique et de réaliser la biographie langagière des élèves.

C'est à partir des approches européennes telle que l'approche d'éveil aux langues qu'un projet a été amorcé au Québec en septembre 2002 par une équipe qui a pris le nom de l'Équipe ÉLODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique). Ce projet a été, à partir de 2003, également implanté en Colombie Britannique.

Dans une première phase, le projet ÉLODiL a repris et adapté au contexte éducatif du Québec et de Colombie Britannique différentes activités conçues par les équipes d'Evlang et d'EOLE. Dans une deuxième phase, les nouvelles activités mettent en place des situations d'apprentissage et d'enseignement, impliquant la réalisation d'un projet et facilitant la co-

construction des connaissances, notamment à partir de l'exploration, par les enfants, de leur paysage linguistique.

Au Québec, les objectifs poursuivis par le programme ÉLODiL consistent à :

- ❖ développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle,
- ❖ permettre le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques),
- ❖ faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones,
- ❖ faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune.

La première implantation du programme ÉLODiL au Québec (2003-2004) a montré que des élèves de la fin de l'enseignement primaire développent une conscience sociolinguistique aigüe des enjeux linguistiques environnants, qu'ils perçoivent leur bi/pluralisme comme des compétences plurilingues appréciables et qu'ils sont favorables au maintien de la diversité linguistique (Maraillet, 2005; Armand & Maraillet, 2006).

Sacs d'histoires

J'ai choisi de décrire le projet *Sacs d'histoires* car c'est un exemple de programme d'éveil aux langues qui m'a permis de concevoir l'activité principale de l'ensemble des séances, à savoir raconter un conte en plusieurs langues dans la classe. Ce qui m'a intéressé dans le projet canadien était le fait de mettre en avant la langue d'origine des parents et de leur donner la possibilité de jouer un rôle dans l'apprentissage de la langue française (à travers l'écrit et l'oral). Lors de mon projet, j'ai demandé à des parents d'élèves volontaires de traduire un conte dans leur langue d'origine et de venir le raconter dans la classe. De cette façon, les parents de familles migrantes ont pu faire valoir leurs compétences dans un milieu scolaire.

Sacs d'histoires voit le jour au Canada, c'est plus particulièrement la ville de Montréal qui met sur pied le projet dans le but de faire participer les familles à l'apprentissage de la langue écrite par le biais de la lecture. L'objectif est de faire émerger la curiosité et la motivation de lire à l'enfant. De nombreuses recherches ont démontré un lien de causalité entre l'échec de l'apprentissage de la langue écrite et le milieu familial de l'enfant. Ces recherches ont montré que lorsque les parents ne connaissent pas la langue, il est plus difficile pour un enfant de faire ses armes au niveau de la lecture. Le projet *Sacs*

d'histoires a comme but de contrer ce problème en faisant circuler des livres entre l'école et la maison. Les responsables du projet *Sacs d'histoires* ont élaboré avec succès un moyen simple de rapprocher les familles et l'école autour d'activités en lien avec la lecture.

Ce projet propose aux enfants de ramener à la maison un sac préparé à l'école contenant : un livre en français et une traduction de ce livre en fonction de la langue familiale ; un CD avec l'histoire racontée dans les 11 langues les plus parlées à Montréal ainsi que des jeux à faire en famille en lien avec l'histoire. Les enseignants ont le souci de lire l'histoire avec leurs élèves et s'inquiètent que le sac soit reçu par les parents dans de bonnes conditions (en fonction des jours de travail et des horaires de ces derniers par exemple). A Montréal, ce projet poursuit deux objectifs principaux : mettre en valeur la langue des parents tout en faisant des activités littéraires ainsi que de rapprocher l'école primaire et les familles. Le matériel pédagogique est conçu de façon à permettre aux parents peu ou pas alphabétisés ou littéraciés de se considérer comme des acteurs essentiels pour l'apprentissage de leur(s) enfant(s). Par les traductions et l'enregistrement audio, les parents peuvent faire reconnaître leurs savoirs et ne pas se sentir en perpétuel décalage avec leur(s) progéniture(s).

Un an après la mise en route du projet *Sacs d'histoires* les enseignants se sont retrouvés afin d'échanger leurs expériences toutes positives. Ils ont notamment souligné les nombreux progrès et les intérêts suscités par cette méthode auprès des parents et auprès des enfants. Il faut noter que ce projet exprime une réelle volonté politique où l'école intègre les compétences propres de tous parents dans le cadre scolaire. Ce projet porte ses fruits autant chez les familles francophones que chez les familles allophones dans un souci de démocratiser au mieux la lecture. Finalement, ce projet rejoint les théories développées en Suisse dans le cadre d'EOLE qui a le souci de développer un apprentissage de la lecture dans un cadre plurilingue. Cela ouvre donc de nouvelles perspectives quant à la socialisation familiale dans le cadre scolaire.

Initiatives d'Éveil aux langues en maternelle

Les deux initiatives d'Éveil aux langues qui vont être présentées ci-après sont des exemples des projets mis en place en classe de maternelle. Ils représentent un intérêt pour ce mémoire dans le sens où ils ont été menés dans le même contexte que le stage effectué à Jean-Paul Marat.

Premier exemple d'initiatives : le projet Pluri-L

Le projet Pluri-L a été initié par Frédéric Tupin, chercheur au Centre de recherche en Éducation de Nantes, à l'automne 2007 suivi par un réseau de chercheurs entre les universités de Nantes, d'Angers et du Mans. L'objectif du projet est de faire progresser le champ de recherche relatif au plurilinguisme plus spécifiquement pour le contexte d'Orléans. De plus, ce projet a pour ambition de répondre aux nouveaux défis posés par le plurilinguisme. Le site web Pluri-L propose des ressources comme des projets d'Éveil aux langues en classe de maternelle. Pour cela, quatre axes de recherche ont été mis en place :

- ❖ Le plurilinguisme en contexte scolaire,
- ❖ Les Représentations et le développement d'une compétence plurilingue à l'université,
- ❖ Le plurilinguisme et la formation professionnelle des enseignants et,
- ❖ L'Éducation et plurilinguisme : mises en perspective historiques et sociales.

Afin de mieux comprendre les aspects sur lesquels reposent les axes de travail du projet Pluri-L, nous nous appuyons sur les dires de Frédéric Tupin :

« Les quatre axes s'appuient sur des méthodes de recueil de données issues des différentes disciplines réunies par le projet : enquêtes qualitatives de terrain usuelles en psychologie sociale, sociolinguistique et ethnographie de la communication, recueil de données « quantifiables », dans le cadre d'expérimentations didactiques, psycholinguistiques et psychosociales. D'où l'acronyme proposé « PLURI-L », qui rend explicite le pluralisme conceptuel et méthodologique des chercheurs engagés dans le projet. »

Parmi les projets d'Éveil aux langues en classe maternelle proposé par le projet Pluri-L, j'en ai retenu deux qui me paraissent très intéressants. Il s'agit de : *Des doudous et des langues* et *Le train des langues*.

Des doudous et des langues

Des doudous et des langues est un projet qui a été mené dans une classe de moyenne section à Angers. Le déroulement des séances est le suivant :

- ❖ Lors de la première séance, Chocolat, le doudou de la classe qui ne parle pas français et qui a beaucoup voyagé, et les doudous des élèves se sont donné rendez-vous pour l'atelier langage. Ils reçoivent la visite d'un doudou qui ne comprend pas ce qu'ils disent. Les élèves se demandent pourquoi et font des hypothèses : On lui a coupé la

langue ? Il ne parle pas français ? Il parle une autre langue, une langue étrangère ? Mais quelle langue parle-t-il ? Les élèves essaient de dire quelques mots étrangers qu'ils connaissent et finissent, avec l'aide de Chocolat, par découvrir que le nouveau venu parle espagnol. Ils apprennent mutuellement à se saluer et à se présenter en français et en espagnol. Le doudou s'appelle Tiberio. Les doudous des élèves se présentent à lui en espagnol. Le doudou leur apprend une comptine espagnole qui vient compléter le répertoire des comptines régulièrement récitées en classe. Les élèves repèrent sur la mappemonde le pays d'où vient Tiberio.

- ❖ Les séances suivantes sont ponctuées par la venue de Hans, un doudou qui parle allemand, de Nelson, un doudou bilingue qui parle français et anglais. L'objectif est de mettre des mots sur les personnes qui parlent deux, trois ou plusieurs langues et de faire le lien avec le répertoire verbal de l'élève allophone dans la classe.
- ❖ La dernière séance est l'occasion pour le doudou Hans de raconter une histoire en anglais : *The very Hungry caterpillar*, version anglaise de *La Chenille qui fait des trous* d'Éric Carle aux éditions Mijade.

Le train des langues

Le train des langues est un autre projet qui a été conçu et réalisé par deux institutrices avec la complicité des parents de leurs classes de Moyens-Grands au Mans. Les parents ont été invités à venir partager leurs langues avec les élèves de la classe de leur enfant. La mère d'une élève, originaire du Congo-Brazzaville, est venue présenter le kikongo qui est une langue parlée par les Kongo, peuple d'Afrique centrale, vivant en République démocratique du Congo. Elle a appris aux camarades de sa fille à dire bonjour en kikongo : Mbote. Un élève a remarqué que c'était comme en lingala, langue présentée par un autre parent d'élèves. Elle a appris aux élèves à compter jusqu'à 5 en kikongo puis leur a appris à dire au revoir. L'enseignante a installé les étiquettes représentant « bonjour », « au revoir », « 1 », « 2 », « 3 », « 4 » et « 5 » sur les tables de la classe. Ensuite, après leur avoir recommandé de bien écouter ce que la maman de leur camarade allait dire, ils vont retrouver la bonne étiquette. C'est ainsi que peu à peu ils ont reconstitué le petit train du kikongo. Ensuite, ils recherchent l'Afrique sur la carte, puis la région où se situe le Congo-Brazzaville. Ils se souviennent qu'une maman était venue de la même région d'Afrique pour présenter une autre langue : le lingala. La maman explique aux élèves qu'au Congo, la langue de l'école est le français et de ce fait en conclut que plusieurs langues sont parlées dans ce pays. Après, ils font une photo de la maman qui est venue partager sa langue avec les élèves de la classe. Cette photo sera par la suite collée sur le wagon du petit train du kikongo. Pour

chaque langue, un petit train d'une couleur différente sera fait. C'est le moment de partager un goûter et d'écouter la maman et sa fille chanter une chanson en kikongo (enregistrée puis apprise par la suite par les élèves).

Les séances d'Éveil aux langues se sont déroulées dans cette classe en 5 langues : le lingala (langue bantoue parlée en République démocratique du Congo), le jahanke, l'arabe marocain, le portugais et le créole de Madagascar. Enfin, à partir de ce travail sur les langues, les enseignants ont conçu un spectacle de fin d'année.

Second exemple d'initiatives : le projet « Ouverture aux langues du monde à l'école maternelle : apprendre à parler et à penser avec une mascotte voyageuse »

L'ouverture aux langues du monde à l'école maternelle : apprendre à parler et à penser avec une mascotte voyageuse vise la réussite scolaire de tous les élèves par l'ouverture sur les langues et leur pluralité qui permet de relier la langue de scolarisation et les langues de la migration, l'implication des parents bilingues ou plurilingues dans la vie de l'école, indépendamment du statut de leurs langues et une meilleure appréhension des attentes de l'école par les familles

Cette initiative d'Éveil aux langues est un projet qui a été mené dans deux écoles maternelles de Toulon à l'initiative de Claude Richerme-Manchet, chargée de mission et formatrice. Pour mener à bien ce projet Stéphanie Clerc, collaboratrice du projet, l'inspecteur de la circonscription de Toulon 2 et l'inspectrice chargée de mission des écoles maternelles ont participé activement à cette initiative d'Éveil aux langues.

A l'origine de ce projet, des constats faits dans des classes de maternelle : il existe un écart langagier entre les enfants, il faut instaurer des liens plus étroits avec les parents dont certains, issus de la migration ou de classes sociales défavorisées, sont souvent en insécurité linguistique et symbolique vis-à-vis de l'école en raison de représentations sociales dévalorisant les langues et cultures de leur patrimoine personnel. C'est pour répondre à ces besoins que le projet s'est tourné vers l' « ouverture aux langues du monde à l'école maternelle ».

Le projet se déroule de la façon suivante : une marionnette-mascotte francophone (un animal) part en vacances autour du monde et envoie des cartes postales à la classe. Sur la carte, quelques mots (bonjour, au revoir, à bientôt) dans une des langues des pays visités, qui sert de déclencheur aux activités plurilingues/culturelles. La Mascotte revient de temps

en temps dans la classe avec un ami étranger (une marionnette ou une peluche) accompagnée d'un traducteur (le plus souvent un parent qui comprend la langue de l'ami). Le choix des langues s'appuie à la fois sur une étude sociolinguistique de la classe et de l'environnement immédiat (le quartier) et ainsi ouvre des possibilités de lien avec les familles et permet de construire le « vivre ensemble ». L'ouverture aux langues ne repose pas sur les apprentissages classiques mais sur les vécus familiaux et affectifs en créant un lien fort avec les familles et en facilitant leur entrée dans l'école. Les objectifs visés par ce projet sont le progrès et des résultats dans la maîtrise de la langue, le devenir élève et l'ouverture au monde.

Les objectifs visés de ce projet par Claude Richerme-Manchet sont les suivants:

- ❖ réduire les inégalités sociales en développant des compétences langagières orales et écrites par une approche plurilingue et pluriculturelle dès la petite section en collaboration avec des parents bilingues ou plurilingues, en instaurant une vraie relation avec les familles,
- ❖ montrer l'intérêt de toutes les langues dans le développement langagier, la construction de savoirs sur le monde et la construction d'une culture commune inclusive de la diversité,
- ❖ mettre en relation les acteurs de l'éducation,
- ❖ s'approprier le langage : discrimination phonétique, manipulation de phonèmes et syllabes, intercompréhension entre langues,
- ❖ repérer des sonorités identiques dans des mots (syllabes), découvrir des similitudes sonores entre des mots appartenant à différentes langues, discriminer et produire des phonèmes nouveaux,
- ❖ découvrir l'écrit : un usage social de l'écrit (la carte postale),
- ❖ identifier des formes écrites et commencer à reconnaître des lettres de l'alphabet,
- ❖ reconnaître des types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne (cartes postales, timbres),
- ❖ devenir élève : prendre sa place dans les échanges, écouter ses camarades,
- ❖ vivre ensemble : quelques principes de l'hospitalité (« bonjour », « au revoir », « merci »),
- ❖ découvrir le monde : pays (construire des repères dans l'espace géographique), langues (un pays, plusieurs langues ; une langue dans plusieurs pays), activités et objets culturels (comptines, contes, fêtes...).

Un groupe de 10 enseignants de 2 écoles maternelles s'engage dans le projet :

- ❖ des phases communes de travail réflexif offrent des possibilités d'échange, d'expériences et une réflexivité sur leurs propres pratiques vis à vis des langues étrangères présentes dans la classe,

- ❖ le choix d'une mascotte francophone pour chaque classe, des invités étrangers qui arrivent en fonction des langues rencontrées,
- ❖ la présentation du projet en conseil d'école et en réunion de classe pour organiser une collaboration avec les parents bilingues ou plurilingues,
- ❖ la mise en œuvre de séquences didactiques proposées par l'enseignant référent,
- ❖ l'affichage dans les couloirs de l'école des pays et mots étrangers appris (la ronde des bonjours, l'arche de la mascotte...),
- ❖ la chorale.

Le projet a rencontré des difficultés telles que :

- ❖ faire intervenir des parents étrangers en tant qu' « experts » de leur langue au sein de la classe,
- ❖ gérer l'appréhension de certains enseignants. Cette difficulté a été rapidement surmontée en voyant l'adhésion immédiate des parents et leur enthousiasme à intervenir pour parler de leur langue et de leur culture, en voyant l'implication des enfants dans le projet et aussi en se rendant compte des progrès des enfants dans les compétences langagières et le vivre ensemble.

Le bilan de l'action a été plutôt positif car par un travail interlinguistique :

- ❖ les attitudes des élèves ont changé : les enfants en retrait « entrent dans les apprentissages », prennent la parole, manifestent leur intérêt,
- ❖ le transfert d'attention linguistique vers la langue de scolarisation a opéré: réinvestissement de l'attention requise dans les tâches plurilingues (discrimination phonétique, manipulation de phonèmes, de syllabes, de mots...),
- ❖ le développement de la précision du langage a été effectif: les élèves apprennent à poser des questions ; à exprimer leur incompréhension ; à reformuler; à raconter ce qu'ils ont vécu (aux élèves d'autres classes, aux intervenants, aux « observateurs » extérieurs),
- ❖ la culture autre a été explorée : littérature, chansons, comptines pour élargir la culture personnelle de l'élève,
- ❖ les échanges ont été intensifiés: entre enseignants (déclencheur de travail d'équipe) entre élèves, entre les classes entre enseignants et familles entre l'enfant-élève et sa famille : les enfants parlent davantage chez eux de ce qu'ils font à l'école, entre Ecole Maternelle et Ecole Primaire (fête des langues entre GS et CP, assurant un lien entre les 2 niveaux du groupe scolaire).

L'évaluation du projet se fait sur trois axes:

- ❖ les résultats et progrès : amélioration de la maîtrise de l'oral et de l'écrit en français. Les évaluations sont Nationales ainsi que celles de la circonscription,
- ❖ le devenir élève : écoute et respect de la parole de l'autre ; prise de parole dans les échanges,

- ❖ l'implication plus importante des parents dans les activités proposées au sein de l'école.

Le calendrier organisationnel se fait sur 3 ans, avec des évaluations d'étape deux fois par an.

Le projet tient compte des travaux menés par les équipes EVLANG et JANUA LINGUARUM sous l'impulsion de Michel CANDELIER, soutenus par l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe. Cette action contribue à l'élaboration d'un livret de séquences didactiques pour l'école maternelle, intitulé "Découvrir le monde des langues à la maternelle au quotidien" dirigé par Martine KERVRAN, aux Editions SCEREN-CRDP de Bretagne (2013). Elle est menée en étroite collaboration avec Stéphanie CLERC.

Ainsi, nous venons de traiter les représentations autour de la question de la diversité plus particulièrement dans le contexte scolaire et nous avons vu que la diversité est une réalité à l'école dont il faut tenir compte afin de contribuer à la formation d'apprenants plurilingues et pluriculturels. A présent, nous allons aborder le rapport qu'il y a entre la langue première (L1) et la langue seconde (L2) et la prise en compte des langues d'origine afin d'aller vers une didactique du plurilinguisme.

3. RAPPORT L1/L2 ET PRISE EN COMPTE DES LANGUES D'ORIGINE, VERS UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

3.1. Cadre du projet

3.1.1. Présentation du cadre de l'étude

La commande qui émanait du CASNAV visait en particulier les élèves allophones en classe de maternelle. Marie-Louise Fuchs, coordonnatrice du CASNAV de Grenoble, m'a proposé comme « terrain » l'école maternelle Jean-Paul Marat à Echirolles.

L'équipe enseignante de l'école maternelle Jean-Paul Marat est constituée de 9 professeurs pour 194 élèves inscrits pour l'année scolaire 2012-2013, répartis en 8 classes de la façon suivante :

- ❖ 2 classes de Toute Petite Section (TPS)/Petite Section (PS),
- ❖ 1 classe de PS,
- ❖ 1 classe de Moyenne Section (MS)/ Grande Section (GS),
- ❖ 2 classes de MS,
- ❖ 2 classes de GS.

Des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) renforcent les équipes pédagogiques des écoles en les aidant à analyser les situations des élèves en grande difficulté et à construire des réponses adaptées. Ils contribuent à l'aide personnalisée et à la mise en œuvre des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE). Les RASED rassemblent des psychologues scolaires et des professeurs des écoles spécialisés tels que le maître E et le maître G. Nous allons maintenant voir plus en détail le rôle que chacun joue au sein du milieu scolaire.

Le maître E est le responsable de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, il remplit aussi un rôle de médiation et de coordination au sein de l'école avec les différents partenaires concernés par la difficulté de l'enfant. L'aide spécialisée à dominante pédagogique a pour but de restaurer chez l'élève en difficulté à l'école, sa capacité à donner du sens au savoir, et à maîtriser les techniques d'apprentissage pour qu'il puisse vivre l'expérience de la réussite. Le maître E, prend en compte la globalité de l'enfant mais travaille surtout sur son statut d'élève. Dans l'école maternelle Jean-Paul Marat, le maître E intervient dans toutes les classes de GS, en travaillant par petits groupes de 3 ou 4 élèves.

Le maître G est un maître spécialisé chargé des aides à dominante rééducative. En maternelle, des actions de préventions peuvent être mises en place, comme l'accueil des élèves allophones en PS, la mise en place de groupes de stimulations langagières en PS, MS et GS. Le travail d'un maître G consiste à faire évoluer le rapport de l'élève à l'école, à l'aider et le soutenir pour sa réussite scolaire, à faciliter son adaptation et son intégration scolaires (dans le premier degré). L'objectif est de lui permettre d'opérer des transformations de ses conduites et de ses modes de pensée à un mode de fonctionnement plus adapté aux attentes de l'école. Le maître G est un « passeur » qui accompagne l'élève dans son processus de transformation pour entrer dans le statut de l'élève et favoriser l'efficacité dans les activités d'apprentissage en cherchant à restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi. Le Projet Individualisé d'Aide (PIA) ou le Projet d'Aide Spécialisée (PAS) va formaliser ce partenariat, l'engagement de chacun, autant que faire se peut, (élève, famille, maître et maître G) et fera de l'élève un sujet actif de sa rééducation. Le maître G est intervenu trois fois cette année à l'école maternelle Marat dans les classes de TPS et de PS.

L'école maternelle compte 6 Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles (ATSEM). L'ATSEM est au centre de l'éveil de l'enfant en maternelle et accompagne l'instituteur au quotidien en travaillant au plus près des enfants. A l'école maternelle Jean-Paul Marat les ATSEM sont répartis de la façon suivante :

- ❖ 1 ATSEM est présente dans chaque classe de TPS/PS et de PS,
- ❖ 2 ATSEM travaillent à la fois dans une classe de MS, une classe de MS/GS et une classe de GS,
- ❖ 1 ATSEM intervient à la fois dans une classe de MS et une classe de GS.

On peut noter le nombre insuffisant, à mon sens, d'ATSEM dans une école maternelle classée en Réseaux de Réussite Scolaire.

On compte aussi parmi le personnel éducatif 3 Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS). Chaque AVS est en charge du suivi d'un ou plusieurs enfants. L'AVS aide à la vie quotidienne dans l'établissement : il intervient pour permettre à l'enfant handicapé d'accomplir des gestes qu'il ne peut faire seul, travaille en collaboration avec l'enseignant et facilite le contact entre l'élève et ses camarades de classe, tout en veillant à l'encourager dans ses progrès en autonomie. Il facilite aussi l'inclusion scolaire individualisée d'un seul élève. Les AVS sont présentes comme suit :

- ❖ 1 AVS dans une classe de PS,

- ❖ 1AVS dans chaque classe de GS.

Par la suite, j'ai contacté la directrice de l'école et nous sommes convenues rapidement d'un rendez-vous. Cette première entrevue a été très importante pour moi dans le sens où elle a été l'occasion de lui expliquer ma venue dans l'établissement et surtout mes projets. Un jeudi, entre midi et une heure, j'ai participé à un conseil des maitres avec l'équipe enseignante durant lequel j'ai expliqué mon stage et j'ai eu leur approbation pour réaliser dans chacune des classes une demi-journée d'observation.

3.1.2. Choix du public

Après une semaine d'observation de classe (à raison d'une demi-journée par classe, et de 4 séances d'aide personnalisée) qui m'a été très bénéfique afin de cibler le public et de mieux comprendre les attentes et les besoins aussi bien de la part du CASNAV, de l'équipe enseignante que des élèves, je me suis réunie avec mes deux directeurs de mémoire et ils m'ont fait part de leur intérêt pour que j'intervienne dans une classe de petite section et une classe de grande section.

Après avoir fait le choix de deux classes, j'ai pris contact avec les deux enseignantes pour les raisons suivantes :

- ❖ L'école se situe en Réseaux de Réussite Scolaire (RRS) et beaucoup de familles sont issues de l'immigration ce qui suppose que leurs membres ont potentiellement des répertoires verbaux plurilingues (ce que nous vérifierons dans la sous partie qui suit en analysant les réponses des questionnaires remplis par les parents d'élèves).
- ❖ Les enseignants de l'école m'ont fait part de leur difficulté à sensibiliser les parents quant à l'apprentissage de leur enfant, à les inclure dans la vie éducative, à faire en sorte que les parents s'imprègnent de la langue écrite, au fait que les enfants « manquent de stimulations éducatives » et qu'ils ont un niveau insuffisant dans la maîtrise de la langue française. Ce dernier point est important dans le sens où il sera mon fil conducteur lors de la conception des séances d'éveil et l'un de mes objectifs principaux (cf. Annexe 4).
- ❖ La classe de petite section est, pour la plupart des élèves, la première année de scolarisation et aussi source de changement, de nouveauté et d'angoisse pour l'élève. Cela peut s'expliquer par la séparation entre l'enfant et ses parents, la perte de ses repères et l'anxiété de la première scolarisation. En effet, le rôle de la petite section est de socialiser l'enfant qui devient élève. L'enfant va apprendre à être autonome, à communiquer avec les adultes qui l'entourent et avec les autres

enfants. Aussi, son langage va se développer et il va faire partie d'un groupe, celui du groupe classe de l'école.

- ❖ La classe de grande section est une année charnière entre le cycle I et le cycle II dans le sens où elle est celle de l'entrée dans l'écrit. En effet, cette année est déterminante car elle prépare les élèves à apprendre à lire et à écrire et car elle précède le Cours Préparatoire. La classe de grande section est l'aboutissement des trois ou quatre années passées à l'école maternelle. L'enfant se prépare progressivement tout au long de son année au passage en cycle II (écriture cursive, lecture de quelques mots courants, compter, autonomie, acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre...). Aujourd'hui sont clairement établis les effets déterminants de la scolarisation à l'école maternelle sur le développement de l'enfant en termes de socialisation, d'acquisition des premiers apprentissages, et les conséquences positives sur sa scolarité ultérieure. On sait qu'elle joue également un rôle primordial dans la prévention des difficultés scolaires et dans la détection de certains handicaps.

3.1.3. Contexte lié aux classes participant au projet et répertoire verbal

La classe de PS est composée de 24 élèves (1 élève étant partie en cours d'année). Parmi ces élèves, 18 sont de nationalité française, 4 de nationalité algérienne et 2 de nationalité turque.

Lors de la rentrée scolaire, l'institutrice a fait compléter aux parents d'élèves une fiche de renseignements et une question portait sur la nationalité des parents ainsi que sur celle de l'enfant. C'est en consultant ces fiches que j'ai pu me renseigner sur les origines des parents ainsi que sur celle de chaque élève. Donc 5 familles sont françaises, 2 sont algériennes, 10 enfants ont un parent qui est français et un parent qui est algérien, 2 enfants ont un parent français et un parent tunisien, 3 enfants ont un parent français et un parent turc, 1 enfant est né d'un parent français et d'un parent congolais et 1 enfant est né d'un parent français et d'un parent marocain.

La classe de GS est composée de 24 élèves (1 élève étant parti en cours d'année). Parmi ces élèves, il y a 11 français, 2 algériens, 1 turc, 1 allemand et 1 macédonien.

Nous pouvons d'ores et déjà noter la diversité culturelle de ces deux classes.

Afin de me faire connaître auprès des parents d'élèves, une réunion d'information a été programmée dans chacune des deux classes. Cette réunion a été importante pour moi car il s'agissait de légitimer ma présence au sein de l'école maternelle, de présenter mes

statuts d'étudiante en Master 2 FLE et de stagiaire, d'exposer mon projet d'éveil aux langues, les objectifs de ces séances, de faire remplir un premier questionnaire aux parents (cf. Annexe 2) et aussi de les solliciter afin que quelques parents participent au projet (mon objectif étant de leur faire traduire un conte dans leur langue première et de les faire venir à l'école afin qu'ils racontent ce conte aux élèves).

A la suite de cette réunion, j'ai sollicité une seconde fois les parents d'élèves afin qu'ils répondent à un autre questionnaire (cf. Annexe 2) pour obtenir des informations sur l'exposition à la langue française de chaque élève dans leurs différents cercles de socialisation.

Ces questionnaires m'ont aussi permis de réaliser la biographie langagière de chacun des élèves. Nous retiendrons la terminologie de « biographie langagière » même si de nombreux termes sont employés comme par exemple : « biographies linguistiques » (Van den Avenne, 2004), « approche biographique » (Molinié, 2002 et 2004), « récits (auto)biographiques » (Lüdi, 2005) ou encore « parcours bio-langagier » (Perregaux, 2002, 2006 et 2007). Afin de définir ce qu'est « la biographie langagière » dans le cadre d'élèves en école primaire, nous retiendrons la définition de Perregaux (2002, pp. 83-84) qui est la suivante : « Le biographique comme processus d'actualisation de faits, d'évènements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues. »

Répertoire verbal des élèves de PS	Répertoire verbal des élèves de GS
-11 élèves parlent français -3 élèves parlent français et arabe -3 élèves parlent français et turc -1 élève parle français et mahorais -1 élève parle français et tunisien -2 élèves parlent français et algérien -1 élève parle français et comprend le tunisien -1 élève parle français, arabe et berbère (dialecte marocain) -1 élève parle français, arabe et algérien	-16 élèves parlent français -4 élèves parlent français et arabe -1 élève parle français et turc -1 élève parle français et chinois -1 élève parle français, albanais, allemand et anglais -1 élève parle rom

NB : Afin de dresser la biographie langagière des élèves, j'ai réutilisé les noms de langues données par les parents. Cela explique pourquoi il y a l'arabe mais aussi l'algérien, le tunisien et le berbère.

Arrive le moment de faire un point sur les langues arabes. En effet, il existe une différence, et non des moindres, entre l'arabe écrit, dit « littéraire » et l'arabe parlé, dit dialectal. L'arabe littéraire est enseigné à l'école et il est employé dans la littérature alors que l'arabe dialectal est une langue vernaculaire parlée au quotidien. Chaque pays du Maghreb possède sa propre langue dialectale, elle présente des similitudes avec d'autres langues dialectales mais est tout de même bien différente de celles des pays voisins. C'est pour cette raison que lors de la réalisation de la biographie langagière des élèves, des langues arabes dialectales telles que le tunisien ou l'algérien ont fait surface. Il est important de souligner que les parents d'élèves font bien la distinction entre l'arabe littéraire et l'arabe dialectal de telle façon que lorsque j'ai sollicité les parents pour traduire un conte dans leur langue d'origine et à venir le raconter dans la classe, certains ont été dubitatifs car ils voulaient participer aux séances d'éveil aux langues mais traduire le conte signifiait être capable de l'écrire en arabe littéraire (chose à laquelle je n'avais pas pensé). Donc dans la classe de grande section, une maman s'est inscrite à une séance et elle est venue avec son mari (compétent à la fois en arabe littéraire et en algérien) et c'est le papa qui a raconté le conte du *Petit Poucet* en arabe littéraire et une maman d'élève de petite section est venue raconter le conte en marocain. Même si le conte appartient à un genre littéraire qui lui est propre et qu'il est généralement écrit et donc raconté en arabe littéraire, je ne voulais pas offenser la maman et donc je l'ai encouragée à traduire le conte en marocain. Mon objectif n'était pas de souligner qu'un parent ne maîtrise pas ou peu une langue mais au contraire de valoriser sa langue d'origine quel que soit son statut.

Les questionnaires, aussi bons instruments soient-ils, se révéleront par la suite avoir des limites dans le sens où en réalisant les séances d'éveil aux langues, je me suis rendue compte que la biographie langagière pour certains des élèves était plus riche que celle déclarée par les parents. En effet, contre toute attente, l'anglais, n'apparaît pas dans les réponses aux questionnaires alors que certains élèves en ont des notions. Cela peut s'expliquer par le fait que l'anglais n'est pas une langue parlée dans un cercle de socialisation mais une langue entendue et dont les enfants s'approprient des éléments par le biais de dessins animés tels que *Dora l'exploratrice*. Aussi, dans le premier questionnaire, peut-être aurait-il été judicieux d'ajouter la question : « Quelle(s) langue(s) comprend votre enfant ? » car cela aurait permis de faire la distinction entre les compétences en production et les compétences en réception de chacun des élèves (Grosjean) et ainsi avoir le répertoire verbal (Gumperz) ou communicatif (Dabène) complet des élèves.

Nous pouvons, malgré tout, à l'aide des réponses aux questionnaires nous rendre compte que la plupart des parents d'élèves sont immigrés ou issus de l'immigration, que les biographies langagières des élèves de PS et de GS sont très riches et que nous avons à faire à un public bi-plurilingue ou en tout cas à des élèves bi-plurilingues en devenir.

Après avoir réalisé des activités d'éveil aux langues et répertorié les langues que parlent et comprennent les élèves de PS et de GS, voici leur biographie langagière :

PS	Nombre d'élèves	GS	Nombre d'élèves
Français :	7	Français :	10
Français et arabe :	5	Français et arabe :	3
Français, arabe et anglais :	6	Français et turc :	1
Français, arabe et italien :	1	Français et chinois :	1
Français, turc et anglais :	1	Français, turc et allemand :	1
Français, arabe, italien et anglais :	3	Français, arabe et espagnol :	2
Français, arabe, anglais, italien et lingala :	1	Français, arabe et anglais :	4
		Français, albanais, anglais et allemand :	1
		Rom :	1

3.1. *Projet*

3.1.1. *Principes d'Éveil aux langues*

Le projet que j'ai mis en place dans les deux classes de maternelle s'appuie sur une approche plurielle : l'Éveil aux langues. Afin de comprendre au mieux les enjeux de l'Éveil aux langues, nous allons expliquer les principes de cette approche plurielle qui sont au nombre de trois, à savoir la pédagogie du détour, la pédagogie inclusive et la pédagogie active.

Pédagogie du détour

L'un des principes qui est au cœur des démarches d'Éveil aux langues est ce que l'on appelle la *pédagogie du détour*. La pédagogie du détour désigne les activités pédagogiques qui permettent d'atteindre l'objectif en contournant les obstacles cognitifs et en travaillant sur les représentations des participants. En effet, le détour par l'observation et la comparaison avec d'autres langues permet d'aider les élèves à aborder des phénomènes dont ils n'ont pas conscience en français ou qui font obstacle dans les autres langues enseignées du fait qu'ils expriment des fonctionnements opposés à ceux auxquels ils sont habitués. Le détour, c'est-à-dire la découverte de fonctionnements différents dans les langues diverses permet aux élèves de « sortir » de leur langue première, de la relativiser à travers la comparaison, l'obstacle quand il apparaît dans l'apprentissage d'une langue (Perregaux et al., 2003, p.30) Grâce au détour, par d'autres langues, l'élève sera plus attentif à un phénomène linguistique fondamental, en faisant l'hypothèse que son apport aux langues et à leur apprentissage va s'en trouver modifié (De Pietro & Matthey, 2001).

Pédagogie inclusive

Nous souhaitons souligner que les démarches d'Éveil aux langues sont inclusives et permettent un accueil dans l'espace scolaire des langues d'origine et familiales des élèves. Celles-ci deviennent en classe objets d'apprentissage, tout comme le français, langue de scolarisation, et s'en trouvent ainsi légitimées, valorisées. Agilité cognitive et ouverture à l'autre semblent être les maîtres mots en matière de développement de compétences plurielles et transversales.

Pédagogie active

L'Éveil aux langues s'inscrit dans une pédagogie active car les élèves sont amenés à jouer un rôle actif et peuvent user d'une réflexion méthodique personnelle ou collective sur des aspects linguistiques et langagiers qui met en évidence à la fois les singularités mais également les points communs de plusieurs langues (Perregaux, 1998).

3.1.2. Description des activités et choix des langues

Le projet d'éveil aux langues s'est déroulé au total sur 10 séances dans deux classes (5 séances dans la classe de PS et 5 séances dans la classe de GS). La durée des interventions a varié entre 20 et 30 minutes pour la classe de PS et entre 50 minutes et 1 heure (sauf la dernière séance qui n'a duré que 30 minutes, étant une évaluation) pour celle de GS. Lors de la conception des séances de chacune des classes j'ai tenu compte de la classe des élèves, de leur âge, de leur capacité à être attentif et à être sollicité. C'est pour cette raison que l'on peut noter une nette différence quant au temps consacré pour les séances de PS et de GS. Les séances de PS se sont déroulées du 28 mars au 8 avril et celles de GS, du 9 au 18 avril. J'ai fait le choix d'intervenir chaque matinée pendant une semaine, de façon intensive, car il m'a semblé plus judicieux et plus facile de gérer à la fois l'emploi du temps de la classe, de l'institutrice et celui des parents d'élèves qui allaient intervenir. Il m'a semblé important aussi de concentrer les séances afin de pouvoir questionner les élèves sur leurs ressentis quant aux séances d'éveil aux langues et de les évaluer au mieux. Par exemple, lors d'une activité, j'ai demandé aux élèves de GS de dessiner une ou plusieurs langues et le fait de leur demander « à chaud » de m'expliquer leur dessin a été quelque chose de faisable car les séances ont été regroupées sur deux semaines. Si j'avais attendu que s'écoulent plusieurs semaines, je ne sais pas si leurs explications auraient été si fructueuses. Aussi, j'ai demandé aux élèves des deux classes de me donner leurs impressions sur le travail que nous avons fait. Les élèves de GS ont été très précis dans leurs réponses. Je ne pense pas que cela aurait été le cas si je leur avais demandé de me donner leurs impressions des mois après mes interventions.

Lors des séances, j'ai assumé plusieurs fonctions : celle de « vecteur d'information », celle de « meneur de jeu », celle d'« évaluateur » (Dabène, 1984), en plus

de celle d'étudiante-stagiaire. Je reviendrai plus tard sur les difficultés que j'ai rencontrées à gérer tous ces rôles à la fois.

Aussi, les institutrices ont été présentes lors de chacune des séances et n'ont pas hésité à intervenir à des moments opportuns.

Pour ce qui est des conceptions des séances, je les ai construites et réalisées en tenant compte des indications bienveillantes des institutrices puis leur ai soumises. Les séquences didactiques se présentent sous forme de tableaux synoptiques (cf. Annexes 5 et 10), ce qui est en gras sont les changements survenus lors des séances (la durée, les modalités de travail, ...).

Chaque séquence didactique se compose de cinq séances : les quatre premières se présentent sous forme d'activités et la dernière est une évaluation des acquis des élèves. Ci-dessous, un tableau récapitulatif des séances d'éveil aux langues pour chacune des deux classes de maternelle.

Activités	Source des activités	Objectifs visés	PS	GS
Introduction et sensibilisation à la notion de langue. Associer une langue, un pays (schéma simplifié tenant compte de l'âge des élèves).	Programme EOLE.	Introduire les langues et apprendre à connaître le répertoire linguistique des élèves.	x	x
Lecture d'un conte en langue étrangère par des parents d'élèves (cf. Annexes 6.1, 6.2, 6.3, 11.1 et 11.2).	Adaptation de <i>Sacs d'histoires</i> .	Intervention des parents d'élèves au sein de la classe. Faire valoir les compétences des parents. Inclusion des parents d'élèves. Valorisation et légitimation de la ou les langue(s) première(s) des élèves et de leur famille au sein de l'école. Faire le lien entre la famille et l'école. Démocratisation de la lecture. Développer un apprentissage de la lecture dans un cadre plurilingue. Faire émerger la curiosité et la motivation de lire. Education à la citoyenneté.	x	x
Association de mots écrits en français et en langue étrangère (cf. Annexes 7 et 13).	Activité 14 qui s'intitule « Fruits et légumes en tous genres » tirée du volume 1 de « Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole ».	Prendre conscience des divers systèmes d'écritures et leurs particularités.	x	x
Répétition à l'oral de mots en langue étrangère.	Inspiration de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu	Avoir conscience de la diversité des univers sonores.	x	x

	scolaire.			
Dire bonjour en plusieurs langues.	Activité 2 qui s'intitule « Simple comme bonjour ! » tirée du volume 1 de « Education et Ouverture aux Langues à l'École ».	Valorisation des connaissances que les élèves ont sur les langues. Sensibilisation à la pluralité linguistique de la classe, de l'école, de l'environnement.	x	x
Comparaison sonores et visuelles/Discrimination auditive et graphique (cf. Annexe 8).	Activité tirée du site Élodil intitulée « Linguistes en herbe » et de l'activité 10 « Yoyo, bonbons et compagnie » tirée du volume 1 de « Education et ouverture aux langues à l'école ».	Favoriser chez les élèves l'émergence d'une réflexion métalinguistique à partir de corpus constitués à partir de langues différentes. Développer les capacités d'observation des différences et des ressemblances entre signes écrits.	x	x
Chanter la chanson d'un conte en français et en langue étrangère.	Activité 3 qui s'intitule « Frère Jacques » tirée du volume 1 de « Education et Ouverture aux Langues à l'École ».	Découvrir un chant en langue étrangère, prendre du plaisir à chanter une chanson. Travailler l'interdisciplinarité : le chant et la musique.	x	
Retour sur le conte (mots mémorisés, connus).		Valoriser les compétences, les connaissances et la langue d'origine des parents d'élèves ainsi que celle des élèves.	x	x
Biographie langagière (cf. Annexe 9).	Activité tirée du site Élodil intitulée « La fleur des langues » (PS) et à l'oral pour la GS.	Rendre compte de la richesse linguistique des élèves.	x	x
Ecriture de chiffres en langue étrangère (chinois et arabe littéraire) (cf. Annexes 14 et 15).	Activité 10 « Yoyo, bonbons et compagnie » tirée du volume 1 de « Education et ouverture aux langues à l'école ».	Découvrir d'autres systèmes d'écriture et prendre conscience de l'existence des autres systèmes d'écriture. Développer les capacités d'observation entre signes écrits. Travailler l'interdisciplinarité : les arts plastiques (écriture de mots chinois et arabes avec de la pâte à modeler).		x
Memory bilingue (cf. Annexe 16).	Proposition faite par mon tuteur de stage lors d'une réunion de suivi.	Valoriser la langue d'origine du parent d'élève, travail de mémorisation des élèves.		x
Dessiner une ou plusieurs langues (cf. Annexe 17).	Exercice tiré de l'ouvrage « Le dessin réflexif, Elément pour une herméneutique du sujet plurilingue » sous la direction de Muriel Molinié. Perregaux a proposé à des enfants de « dessiner plusieurs langues »	« Participer à une meilleure compréhension du chantier des représentations sociales concernant les langues et leur rôle dans la quotidienneté des apprentissages et de la vie sociale » (Perregaux).		x
Repérage des pays sur un planisphère, un globe terrestre, associer un pays à un drapeau	Activité tirée du site Élodil intitulée « Un monde sur un bout de papier... ». Cette activité a été adaptée et remaniée. L'élément conservé a été le	Travailler l'interdisciplinarité : la géographie. Valoriser les pays d'origine des élèves.		x

	planisphère et j'ai ajouté les drapeaux des pays. Ainsi, une correspondance drapeau/pays a pu être faite par les élèves lors de la séance.			
--	--	--	--	--

En premier lieu, j'ai conçu une séquence didactique pour les deux classes. Par la suite, j'ai amélioré et adapté la séquence selon le niveau des élèves. Le fil conducteur des séances d'éveil aux langues a été d'intégrer un conte et de le raconter en plusieurs langues. Pour la classe de PS, l'institutrice m'a fait part du fait qu'elle venait de travailler le conte de *Roule galette* avec ses élèves et qu'il avait bien marché. C'est pour cette raison-là que j'ai trouvé intéressant de rester sur ce conte et de profiter des acquis des élèves pour le raconter en plusieurs langues. Pour la classe de GS, j'ai demandé à l'institutrice si elle avait une préférence sur un conte, elle m'a dit qu'elle souhaiterait travailler le conte du *Petit Poucet*. Je suis allée à la bibliothèque de l'Institut Universitaire de Formation des Maitres et je me suis procurée une adaptation du conte du *Petit Poucet* pour des élèves de moyenne section (les élèves étant en grande section). Ensuite, j'ai donné un exemplaire du conte aux parents-intervenants afin qu'ils le traduisent dans leur langue respective. Les parents dont les enfants sont dans la classe de PS n'ont pas rencontré de difficulté à traduire *Roule galette*, la structure du conte étant assez répétitive et l'histoire relativement courte. En revanche, certains parents de la classe de GS m'ont fait part du temps passé à traduire le *Petit Poucet*. Une petite anecdote, la maman de l'élève kosovare de GS qui est venue raconter le conte en albanais m'a dit que sa fille l'avait aidée à traduire. En effet quand elle a lu la traduction à sa fille, certains mots traduits par sa mère tels que « forêt » n'allaient pas avec le contexte et ne correspondait pas aux termes habituellement employés dans ce genre littéraire. On peut noter que cette situation révèle la double compétence de l'enfant qui est à la fois expert dans sa langue d'origine et expert dans la langue de scolarisation. Habitée à ce qu'on lui lise des contes, la jeune fille s'est rendue compte que la traduction faite par sa mère n'allait pas avec le contexte et n'a pas hésité à se faire lire le conte en entier en albanais afin de déceler ces « incohérences » et de les corriger. Ainsi cette élève a acquis la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, maîtrise plusieurs langues (au moins le français et l'albanais), a l'expérience de plusieurs cultures (sa culture maternelle : kosovare et la culture du pays d'accueil : française) et gère l'ensemble de ce capital langagier et culturel. Donc, selon la notion de compétence plurilingue et

pluriculturelle définit par Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, nous pouvons en déduire que cette élève kosovare a des compétences plurilingues et pluriculturelles. Nous pouvons citer Jim Cummins qui explique cette situation :

« Quand les enfants poursuivent le développement de leurs compétences en deux ou plusieurs langues pendant les premières années de scolarité, ils obtiennent une profonde compréhension de la langue et de comment elle peut être utilisée avec efficacité. Ils ont une plus grande expérience des processus langagiers, et ils sont à même, surtout quand ils lisent dans les deux langues, de les comparer et de confronter comment elles organisent la réalité » (Cummins, 2001, p.17).

Pour la classe de PS, 4 parents ont bien voulu prendre part au projet et donc le conte de *Roule galette* a été raconté en arabe marocain, en lingala (langue parlée au Congo), en italien et en espagnol (par moi-même car la maman qui devait venir raconter le conte en turc a eu un empêchement ce jour-là).

Dans la classe de GS, 4 parents ont participé aux séances d'éveil aux langues et ils sont venus raconter le conte du *Petit Poucet* en arabe littéraire (2 parents), en albanais et en chinois.

Chaque séance de conte s'est déroulée de la façon suivante :

- ❖ Sensibilisation à la notion de « langue »,
- ❖ Petite activité à l'oral pour introduire la séance : dire bonjour en plusieurs langues, rappeler le répertoire verbal du groupe-classe (GS),
- ❖ Lecture du conte en français (faite par moi-même) et en langue étrangère (faite par un parent d'élèves) en alternant les langues. Pour les séances 3 et 4 de la classe de GS, j'ai changé les modalités de travail et c'est le groupe-classe qui, à l'aide de dessins au tableau, ont raconté l'histoire en français (cf. Annexe 12),
- ❖ Association de mots (tirés du conte) écrits en français et en langues familiales avec un dessin. Ça a été l'occasion de comparer les systèmes d'écriture, le sens d'écriture, de repérer les similitudes et les différences entre les mots écrits en français et ceux écrits en langue étrangère,
- ❖ Répétition des mots en langues autres que le français,
- ❖ Atelier pour la GS : écrire des chiffres en arabe, en chinois, compter en plusieurs langues et jeu du Memory bilingue,
- ❖ Lors de la 5^{ème} séance : évaluation des séances d'éveil aux langues (entretien avec chacun des élèves, réalisation de la fleur des langues et exercice de discrimination graphique (PS) ; dessiner une ou plusieurs langues, synthèse des séances faite autour d'un globe, d'un planisphère et associer des pays à des drapeaux (GS).

3.1.3. Objectifs tirés du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

Les objectifs des séances d'éveil aux langues que j'ai mises en place à l'école maternelle sont tirés du CARAP. J'ai fait ce choix car il m'a semblé que rien ne valait un cadre de référence pour les approches plurielles pour définir les objectifs d'une approche plurielle qu'est l'éveil aux langues. Le CARAP répertorie les objectifs pour l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures en savoirs, savoir-être et savoir-faire. J'ai donc repris ces trois types d'acquis et j'ai fait une première sélection des objectifs qui pouvaient être développés avec de jeunes élèves allophones. La liste étant trop détaillée, j'ai dû recentrer les principaux objectifs que je visais pour les classes de PS et de GS. C'est de cette façon que j'ai dressé la liste des objectifs en les classant selon les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire. J'ai ajouté en plus de ces objectifs des objectifs « complémentaires » qui n'apparaissaient pas dans le CARAP et qui me semblaient tout aussi importants d'inclure (cf. la colonne qui s'intitule « Objectifs » dans la séquence didactique de PS et de GS Annexes 5 et 10).

Ainsi, nous venons de présenter le cadre de l'étude et le projet lui-même. En effet, nous avons décrit les principes d'Éveil aux langues dans lequel s'inscrit ce projet, les activités, le choix des langues opéré dans la réalisation des séances d'Éveil aux langues et les objectifs tirés du CARAP. Maintenant, nous allons procéder à l'évaluation du projet.

4. EVALUATION DU PROJET

Nous allons maintenant procéder à l'évaluation du projet. Pour se faire, nous allons nous appuyer sur les trois grandes dimensions décrites par Michel Candelier lors du projet Evlang, à savoir les attitudes, les aptitudes et les savoirs. Cette évaluation sera basée sur des données à la fois objectives et subjectives telles que l'ensemble des séances d'Éveil aux langues, les deux questionnaires remplis par les institutrices, les entretiens menés avec les élèves, les activités réalisées par les élèves et les discussions informelles avec les ATSEM.

En premier lieu, nous allons voir quelles sont les modalités d'évaluation retenues pour ce projet et nous aborderons alors les difficultés rencontrées, les données recueillies pour mener à bien l'évaluation et les résultats obtenus. Ensuite, nous procéderons à l'analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation du projet, synthétisés dans un tableau récapitulatif, nous fixerons les limites du projet et enfin nous dresserons un bilan.

4.1. Modalités d'évaluation

4.1.1. Difficultés rencontrées

Comment évaluer le projet d'Éveil aux langues mené dans les classes de PS et de GS ? D'abord, dans un souci d'objectivité, je me référerai aux trois dimensions citées dans le cadre du programme Evlang dirigé par Michel Candelier : les attitudes, les aptitudes et les savoirs. Nous allons brièvement rappeler les résultats attendus des séances d'Éveil aux langues :

- ❖ Les attitudes : développer des représentations et des attitudes positives chez les élèves, les ouvrir à la diversité linguistique et culturelle et les motiver dans l'apprentissage des langues.
- ❖ Les aptitudes : développer des aptitudes d'ordre métalinguistique et cognitif facilitant l'accès des élèves à la maîtrise des langues familières ou étrangères.
- ❖ Les savoirs : développer une culture langagière, c'est-à-dire des savoirs relatifs aux langues, et constituer un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel les élèves sont amenés à vivre.

Il me semble aussi important de croiser les regards des différents acteurs à savoir ceux des élèves, des institutrices ainsi que le mien.

Certains paramètres n'ont pas facilité l'élaboration de l'évaluation. Par exemple, le temps imparti aux séances d'Éveil aux langues a été relativement court. Cela s'explique par la courte durée du stage (seulement 4 mois) et par le temps non négligeable consacré au recueil de données, à la conception des séances et à la réalisation du matériel pédagogique. L'évaluation du projet aurait sans doute été facilitée si le projet avait été mené sur six mois ou sur une année scolaire. Afin d'évaluer au mieux et le plus objectivement possible le projet, il aurait été judicieux et nécessaire de faire une évaluation comparative entre plusieurs classes c'est-à-dire une classe témoin et une classe qui bénéficie de séances d'Éveil aux langues. De cette manière, les résultats obtenus auraient été plus facilement interprétables. Cela n'a pas été le cas dans le cadre de mon projet c'est pour cette raison que nous serons prudents dans l'interprétation des résultats.

Aussi, lors du stage, plusieurs rôles ont été endossés. Ils sont au nombre de trois. Le premier est le rôle de conceptrice pédagogique de séances d'éveil aux langues, le deuxième est celui d'enseignante durant lequel les fonctions qui ont été assumées sont la fonction de « vecteur d'information » (animatrice des séances) et de « meneur de jeu » (diriger les interactions) (Dabène, 1984) et le troisième est le rôle de stagiaire en formation professionnelle pour ce qui est de l'analyse et de la réflexion du projet durant lequel la fonction assumée a été celle d'« évaluateur » (Dabène, 1984). Plusieurs difficultés ont été rencontrées lorsque deux rôles se sont entrecrochés. En effet, lors des premières séances, l'animation des séances ne pouvait laisser de place à l'analyse des dire des apprenants et au lien qui pouvait être fait entre leurs interactions et la théorie. Ainsi, le rôle de l'enseignante a été privilégié lors des échanges avec les apprenants afin de veiller au bon déroulement et à la qualité des séances d'Éveil aux langues. Les séances étant filmées, l'analyse a été réalisée ultérieurement, soit après chaque séance afin de pouvoir restituer les moindres données. C'est pour cette raison que le rôle de stagiaire en formation a pu être mis entre parenthèse afin de privilégier les séances d'Éveil aux langues.

En plus de ces fonctions décrites par Dabène (1984), il a été indispensable de capter l'attention des élèves tout en faisant régner une certaine discipline (rôle joué en tant que stagiaire en formation professionnelle, épaulée par les institutrices qui n'ont pas hésité à intervenir pour faire un retour au calme) et gérer le flux d'informations et d'interactions de la part des élèves (dans la classe de GS) tout en suivant le fil conducteur de la séance.

4.1.2. Données recueillies pour l'évaluation

Les données qui serviront à une évaluation du projet sont l'ensemble des séances d'Éveil aux langues filmées et menées dans les deux classes, les deux questionnaires remplis par les institutrices, les entretiens menés avec les élèves, les activités réalisées par les élèves et les discussions informelles avec les ATSEM. Avec du recul, il aurait sans doute été intéressant d'interroger les parents d'élèves, soit à l'aide d'un questionnaire ou lors de discussions informelles, afin d'avoir des retours concernant les bénéfices du projet sur leur enfant. La raison pour laquelle je n'ai pas réalisé un troisième questionnaire s'explique par la gêne qu'ont occasionnée les deux précédents questionnaires dûs à la non maîtrise de l'écrit et/ou de la lecture en français des parents d'élèves. Donc ce qui peut, à première vue, être un banal questionnaire à remplir pour certains peut se révéler être quelque chose de délicat pour d'autres. Aussi, lorsque les parents d'élèves ne pouvaient pas rester lors de l'accueil pour répondre aux questions, rares sont ceux qui ramenaient le questionnaire sans que l'institutrice ne les ait sollicité plusieurs fois. Ces divers éléments soulèvent le problème que pose l'écrit pour certaines familles et aussi la place prépondérante qu'il occupe à l'école (entre autres) et le travail de sensibilisation qu'il reste à faire pour que les parents d'élèves soient plus réceptifs à ce mode de communication.

En ce qui concerne les entretiens, il s'agissait d'entretiens semi-guidés de 6 ou 7 questions (cf. Annexe 3). J'ai d'abord interrogé les élèves de PS, puis ceux de GS. Les questions qui se sont révélées être trop difficiles à répondre ont été reformulées ou bien n'ont pas été posées. Par exemple, la question « Qu'est-ce que vous avez appris ? », étant trop générale car il s'agit d'une question ouverte a seulement été posée au premier groupe des classes de PS et de GS. La question « Avez-vous aimé que votre maman ou votre papa vienne dans la classe pour raconter le conte du *Petit Poucet* ou de *Roule galette*? » n'a été posée qu'aux élèves dont les parents étaient intervenus lors des séances.

L'analyse des entretiens menés avec les élèves est très délicate. En effet, les entretiens des élèves de la classe de PS se sont déroulés par groupe de 3 ou 4 élèves, pendant la récréation et dans la classe des moyens (proximité de la classe des moyens avec la cour de récréation). Les entretiens ont été pour la plupart infructueux car certains paramètres ont parasité les échanges. Pour commencer, les élèves n'ont pas été attentifs aux questions posées car ils étaient dans une classe qu'ils ne connaissaient pas et leur

attention s'est rapidement tournée aux travaux effectués et exposés par les moyens, aux éléments qui étaient accrochés au mur plutôt qu'à mes questions. Même si je m'attendais à ce que les « grands parleurs » interagissent plus avec moi que les « petits parleurs », les réponses aux questions ont été insatisfaisantes. De ce fait, les entretiens menés avec la classe de PS a été un réel échec compte tenu du peu d'informations que j'ai pu récolter. Par contre, les entretiens effectués avec les élèves de la classe de GS se sont révélés plus fructueux car en majorité les élèves ont bien voulu répondre aux questions.

Aussi, le fait de les avoir interviewés en petits groupes a peut-être eu des incidences sur les résultats attendus. En effet, certains élèves reprenaient les réponses de leurs camarades et donc ne répondaient pas aux questions personnellement. Peut-être aurait-il été plus judicieux de m'entretenir individuellement avec chacun des élèves pour mener à bien l'entretien.

C'est pour toutes ces raisons que les propos recueillis lors de ces entretiens seront analysés avec prudence. Comme l'attestent Cyril Trimaille, Patricia Lambert et Cécile Sabatier (2003, p.85) dans la partie du Projet Evlang consacrée à l'évaluation qualitative à l'épreuve du terrain :

« Il nous semble en effet que cette modalité d'évaluation comporte un risque d'accroissement des différences perçues entre de « bons » élèves, plus à l'aise lorsqu'il s'agit de s'exprimer face à un adulte dans une situation relativement formelle, et des élèves en difficulté, généralement moins prolixes dans ce même type de situation. »

4.2. Résultats obtenus lors de l'évaluation du projet

4.2.1. Résultats obtenus dans la classe de PS

	Attitudes	Aptitudes	Savoirs
Élèves	-Les élèves ont eu des attitudes positives durant les séances : ils ont volontiers raconté le conte de <i>Roule galette</i> en français et chanté la chanson.	-Les élèves ont su comparer des écritures, chercher des indices.	-Ils ont fait appel à leurs connaissances et à leurs compétences pour réaliser leur biographie langagière. Ils ont eu un certain intérêt à réaliser la fleur des langues.
Institutrice		-Les élèves ont eu du plaisir à réécouter une histoire bien connue et appréciée. -Le projet ne donne pas de pistes concernant l'apprentissage du français par les élèves allophones.	-Au niveau de la prise de conscience de l'existence de plusieurs langues, étant donné l'âge des élèves, seuls quelques enfants y sont parvenus.
Marielle	-Positives car les élèves ont été attentifs et ont prêté attention à la lecture du conte raconté en plusieurs langues. -Les élèves ont répété les mots du conte en plusieurs langues. Ils ont eu plus de difficulté à prononcer les mots en lingala, en espagnol et en italien comparé à l'arabe. Le fait qu'ils aient plus d'aisance à répéter les mots en arabe s'explique car ils sont en contact avec cette langue. -Les élèves ont manifesté un grand intérêt à associer les mots du conte écrits en français et en langue étrangère. -Ils ont chanté à deux reprises la chanson	-Ils ont observé la façon d'écrire en arabe et en français et sont arrivés à les distinguer : sens de l'écriture différent et alphabet différent. -Ils ont réalisé des exercices de discrimination graphique (étiquettes mises au tableau et activité réalisée lors de la séance d'évaluation).	-Ils ont découvert que l'on pouvait associer un pays à une ou plusieurs langues. -Chaque élève a au moins découvert une langue (le lingala a été une découverte pour un grand nombre).

	<p>de <i>Roule galette</i> en espagnol même s'ils ne la connaissent pas dans cette langue, ils se sont laissés guider.</p> <p>-Les élèves ont fait appel à leurs souvenirs pour savoir quelles langues ils parlaient pour les représenter par un pétale de couleur lors de la réalisation de leur biographie langagière.</p>		
--	--	--	--

4.2.2. Résultats obtenus dans la classe de GS

	Attitudes	Aptitudes	Savoirs
Élèves	-Ouverture d'esprit à ce qui leur est non familier : « Tu m'as appris à faire les nombres en chinois » (Camila), « Tu m'as appris à écrire en chinois » (Candice).		-Les élèves ont beaucoup apprécié l'activité qui consistait à localiser des pays sur un globe terrestre et à associer la ou les langues parlées dans ces pays : « J'ai aimé le globe, quand on essayait de trouver par exemple la France, l'Algérie, et tout. » (Iris), « J'ai aimé mettre les drapeaux et trouver l'Espagne (Kamis, un inconditionnel supporter du Barça !). -Les élèves ont aussi montré un réel intérêt à dessiner une langue et à dessiner des drapeaux pour représenter les pays : « J'ai aimé quand on a dessiné les drapeaux » (Malik).
Institutrice	-Leur représentation de la langue arabe a été modifiée dans le sens où ils ont été confrontés à l'arabe littéraire. -Le projet a permis de clarifier les choses : à l'école on apprend à parler, écrire dans un premier temps un français correct. Mais il est important de garder à l'esprit que les parents parlent aussi d'autres langues. -Le projet a permis aux élèves une certaine ouverture d'esprit et une ouverture sur le monde. -Le globe terrestre, le repérage des	-Les élèves ont observé les différents sens d'écriture, la particularité de l'écriture chinoise (pas de codage graphème, phonème).	-Les enfants se sont aperçus qu'ils ne comprenaient pas un texte lu en arabe littéraire à part un ou deux mots alors qu'ils pensaient le parler et le comprendre. Donc les enfants ont pris conscience qu'il existait non pas une langue arabe mais des langues arabes. -Les élèves ont beaucoup apprécié la beauté des écritures arabe et chinoise. -Ils ont « très facilement » répéter les mots clés du conte dans les différentes langues sans complexe.

	différents pays, la pluralité des langues et les drapeaux ont capté leur curiosité.		
Marielle	<p>-Les élèves étaient déjà sensibilisés par la ou les langue(s) parlée(s) par leurs camarades. Ils avaient déjà vu avec leur institutrice par exemple le pays de provenance d'Isak (Macédoine) et avaient même, avant mon arrivée, exprimé leur intérêt à écrire « Macédoine » au tableau, preuve que ça leur était important de savoir d'où venait leur camarade et de le voir écrit.</p> <p>-Les élèves ont eu quelques difficultés à employer correctement le terme qui désignait la langue et celui qui signifiait le pays. Par exemple, Loqman m'a dit « tango » pour dire la langue parlée au Congo, le lingala.</p>	<p>-Les élèves ont su observer et ainsi différencier les langues. Par exemple, ils ont parfaitement repéré que l'arabe littéraire et le français avaient deux sens d'écriture distincts. De même, Jihane a observé que la longueur des mots pouvait être différente d'une écriture à l'autre : « Celui-là est un peu long (en parlant du mot mardi écrit en français) et lui, il est pas long (en parlant du mot mardi écrit en arabe littéraire). » Autre observation faite par les élèves : il y a des ressemblances entre des mots écrits dans deux langues différentes (par exemple l'albanais et le français ou bien le pinyin et le français) et des mots qui ont des écritures très différentes par exemple (le mandarin et le français ou bien l'arabe et le français).</p> <p>-Camila et Wassyla sont allées au tableau pour montrer à leurs camarades qu'elles savent reconnaître leur prénom écrit en arabe parmi plusieurs prénoms.</p>	<p>-Le groupe-classe a répété des mots en langues étrangères, ont compté en chinois, japonais et arabe. Des élèves sont venus au tableau pour compter dans leur langue première ou dans une langue étrangère :</p> <p>Malik a compté en allemand, Isak en rom, Rebeka en albanais, Loanne en chinois, Sarah en anglais et Marwa et Jihane en arabe dialectal algérien.</p> <p>-Beaucoup d'élèves ont appris l'existence du lingala, langue parlée au Congo, de l'albanais, une des langues parlées au Kosovo et du pays d'origine de Rebeka (le Kosovo).</p> <p>-Les élèves ont découvert les deux systèmes d'écriture employés en Chine : le pinyin et le mandarin.</p> <p>-Certains élèves ont découvert l'existence du globe terrestre et beaucoup d'entre eux ont appris à situer des pays tels que la Macédoine, l'Allemagne, l'Espagne, la Chine, le Kosovo, la Turquie, l'Algérie... (pays d'origine des élèves, pays d'origine des parents d'élèves).</p>

NB : Certaines données prises en compte pour « évaluer » l'impact du projet sont subjectives. En effet, mon ressenti par rapport à la motivation, à la participation et à la réactivité des élèves et leurs réponses au questionnaire sont autant d'éléments à prendre en compte lors de l'évaluation du projet.

4.2.3. Autres résultats obtenus

D'autres résultats ont été observés lors de l'évaluation du projet. Les séances d'Éveil aux langues ont permis de valoriser et légitimer la ou les langue(s) première(s) des élèves et de leur famille à l'école. Selon une institutrice, « raconter une histoire en langue première à leurs enfants et aux élèves, leur ont surtout permis d'oser le faire ». En effet, les langues premières des élèves et de leur famille sont trop peu, voire pas du tout, exploitées et valorisées dans l'institution scolaire. Selon Coste (1991) c'est le rôle que l'école joue dans l'unification nationale et le fait que l'unité linguistique soit le levier de cette unification, qui constituent la première cause de ce qu'il appelle « le presque divorce entre école et plurilinguisme ». Et il ajoute :

« Il n'y a rien de surprenant à ce que, d'une part, le capital multilingue que constitue une population scolaire aux origines variées soit tendanciellement négligé ou comme ignoré par l'institution éducative et que, d'autre part, cette dernière, au-delà des pétitions de principes, ne place guère la maîtrise de plusieurs langues au nombre de ses priorités ardentes » (Coste, 1991, p.170).

De plus, l'intervention et la participation des parents d'élèves aux séances a permis de rappeler aux enseignantes le bi-plurilinguisme des parents d'élèves. A ce propos, nous pouvons citer l'institutrice de GS: « Il est important de garder à l'esprit que les parents parlent aussi d'autres langues ».

L'Éveil aux langues a permis aux institutrices de mieux connaître leurs élèves. En effet, en travaillant sur les savoirs, la richesse des biographies langagières des élèves et les langues qu'ils parlent, les élèves ont pu montrer aux institutrices leur potentiel et faire partager leurs connaissances aussi bien à l'enseignant qu'au groupe de pairs. Ainsi, le regard des institutrices a évolué dans le sens où elles ont appris à mieux connaître leurs élèves et surtout avoir une meilleure image d'eux : « Le projet m'a apporté une autre vision de mes élèves... ». Donc, le projet a permis aux enseignants de reconnaître les ressources langagières des élèves et de leurs familles, ce qui, par retour, va favoriser l'investissement des enseignants, des parents et des élèves dans la scolarité et dans la langue commune.

Le projet a aussi permis de faire le lien entre la famille et l'école. En effet, selon une institutrice, « Les parents se sont montrés coopératifs et enthousiastes », il a aussi

été l'occasion de voire participer des parents d'élèves de nature plus discrète : « Deux mamans très discrètes se sont particulièrement investies. » Ainsi, le projet a favorisé l'intégration de certains parents dans la vie sociale de l'école dans un projet commun centré sur la lecture et l'écoute d'histoires à l'école en français et/ou dans la langue de la famille.

Les séances d'Éveil aux langues ont été aussi l'occasion de montrer aux parents d'élèves qu'ils ont un rôle à jouer dans l'apprentissage de leur enfant. Nous pouvons nous référer à l'avis d'une institutrice qui dit à ce sujet que : « Les parents se sont intéressés et investis dans le fait de raconter des histoires à leur enfant. » L'intervention des parents d'élèves a contribué aussi à éveiller chez les élèves une certaine fierté vis-à-vis de leurs parents : « Les élèves ont eu du plaisir et ont été fiers de voir leurs parents intervenir dans la classe ». Ces résultats sont très importants car ils peuvent par la suite générer, chez les élèves, l'envie d'apprendre à lire, de raconter des histoires, d'apprendre à écrire et de parler plusieurs langues puisque le bi-plurilinguisme ne sera plus ressenti et vécu comme un handicap mais plutôt comme une richesse, faisant partie intégrante de leur propre identité et origine.

Les activités mises en place ont permis de faire changer ou du moins de faire évoluer l'avis des institutrices sur la faisabilité de la mise en place des séances d'Éveil aux langues à l'école. En effet, une enseignante a dit à ce propos : « J'ai trouvé que l'idée de relever les mots clé du conte (Petit Poucet, la mère, le père, l'ogre, les frères), de les traduire et les écrire dans les autres langues est facilement réutilisable. ». L'autre institutrice, intéressée et déterminée à mettre en place le projet *Sacs d'histoires* avec sa classe l'année prochaine, a écrit dans un questionnaire : « Le projet a montré à l'équipe pédagogique la pertinence d'un projet *Sacs d'histoires* pour l'année prochaine. » Nous pouvons ainsi dire que le projet expérimenté et les trois journées de formation continue sur le bi-plurilinguisme de l'enfant à l'école suivies par cette enseignante, créeront un précédent à l'école maternelle Jean-Paul Marat.

4.2.4. Limites du projet

Le projet présente deux limites. La première concerne l'attention que requièrent les activités. Selon l'enseignante de GS : « Ce projet réclame beaucoup de concentration

de la part des élèves. Ils en sont capables parfois. Certains jours, le projet pourrait devenir impossible à gérer. » Cette remarque est due peut-être à l'enthousiasme des parents et de l'enseignante expérimentatrice à animer les séances d'éveil aux langues. En effet, beaucoup d'interactions et d'échanges ont été menés avec les élèves et c'est pour cette raison que le face à face pédagogique a été intense. Aussi, l'animatrice des séances d'Éveil aux langues a favorisé les échanges afin d'avoir suffisamment de données pour nourrir ce présent travail d'écriture. Une petite anecdote, lors d'une séance d'Éveil aux langues, l'enseignante expérimentatrice a demandé aux élèves de la classe de GS s'ils savaient compter dans une autre langue que le français, le tableau s'est vu prendre d'assaut et chacun leur tour, un élève est venu compter en anglais, en chinois, en albanais, en rom, en allemand, en arabe dialectal : l'algérien et même l'ATSEM est venue compter en espagnol ! Devant ce tel engouement, une telle richesse de répertoires verbaux et la fierté des élèves, il a été naturel de les faire participer et de valoriser leurs compétences bi-plurilingues.

Pour l'enseignante de la classe de PS, le projet a sensibilisé les élèves au plurilinguisme, leur a permis de savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde mais qu'il n'est pas un moyen efficace pour développer les compétences métalinguistiques des élèves : « Le projet permet aux élèves de prendre conscience de l'existence de plusieurs langues, mais en revanche il ne donne pas de pistes concernant l'apprentissage du français par les élèves allophones. » Je ne partage pas cet avis car légitimer le répertoire verbal des apprenants et les sensibiliser sur le fait qu'ils peuvent et doivent utiliser toutes leurs compétences, aussi infimes soient-elles, est un moyen de faciliter le transfert des compétences, notamment d'une langue à l'autre (Cummins, 2001). Il est important de préciser que les effets de la pratique des approches d'Éveil aux langues sur les compétences métalinguistiques des élèves aboutissent à des résultats qui ne sont pas toujours convergents. Les résultats du projet Eulang suggèrent que si l'Éveil aux langues permet de développer un intérêt pour la diversité linguistique et culturelle, il n'a apparemment que peu d'impact sur le développement des compétences métalinguistiques sauf dans le traitement de données phonétiques et prosodiques à l'oral et morphologiques à l'écrit (Balsiger, Béatrix Köhler, de Pietro, Panchout-Dubois, 2012).

Cependant, les recherches d'Armand (2000, 2008), et de Limani (2006) et de Lörinez (2006) montrent que l'Éveil aux langues peut favoriser le développement de

compétences métalinguistiques, surtout dans la capacité à observer et à opérer des repérages formels sur la langue, en particulier les élèves les plus faibles. Leurs travaux mettent en évidence le développement de dimensions déclaratives et procédurales de la compétence métalinguistique dans différentes sous-disciplines de la grammaire.

Ainsi, il est important de rappeler que les résultats obtenus lors d'études s'inscrivent dans un contexte qui leur est propre. Cela explique pourquoi les résultats de certaines études divergent. Beaucoup d'études ont été réalisées avec des apprenants plus âgés que ceux en maternelle. Ainsi, la difficulté rencontrée par les chercheurs est de distinguer les compétences « déjà là » et les compétences acquises lors de séances d'Éveil aux langues. Aussi, peu d'études concernent les élèves en classe de maternelle et c'est ce qui explique peut-être la difficulté qui est la mienne de dresser un bilan objectif du projet.

4.2.5. Bilan

Il me semble que le bilan est plutôt positif quant aux résultats observés dans chacune des deux classes (tout en restant intimement convaincue que la classe de GS a pu tirer plus de profits des séances d'Éveil aux langues que la classe de PS). L'intervention des parents au sein de la classe a été un réel succès et a permis la valorisation de leur langue première. L'enthousiasme des enseignantes et leur changement de regard (plus positif) sur les élèves compétents dans une autre langue a été un pari gagné. Aussi, voir les institutrices confier une part de leur rôle habituel (partage du savoir et du pouvoir) aux élèves et à leurs parents a été une réussite. On peut noter aussi l'intérêt qu'ont porté les ATSEM à assister aux séances d'Éveil aux langues par leur participation. Par exemple, Bernadette est venue compter en espagnol et Gina, quant à elle, s'est fait une joie d'écouter *Le Petit Poucet* raconté en arabe. Selon elles, l'Éveil aux langues est une façon de travailler les langues et de contribuer aux élèves de mieux connaître leurs origines. Cela montre l'implication des différents acteurs (élèves, enseignants, ATSEM, parents d'élèves) et surtout l'évolution de leurs représentations et peut-être le début d'une aventure plurilingue en guise de projet d'établissement.

CONCLUSION

L'absence de dispositif en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français pour les élèves allophones en maternelle est une réalité de l'institution scolaire qui n'est pas sans poser problème au corps enseignant qui se sent démuné et aux élèves eux-mêmes, pour qui l'insertion dans une classe s'avère parfois difficile. En effet, l'entrée en maternelle pour un élève allophone peut se révéler traumatisante d'un point de vue affectif, linguistique et identitaire. L'élève allophone peut aussi se trouver dans un conflit de loyauté, ce qui ne fera qu'accentuer sa vulnérabilité. Donc, accueillir un élève allophone signifie le considérer en tant que membre à part entière ayant une culture, une identité et des croyances, parlant une langue parfois même plusieurs, ayant un passé (parfois douloureux) lié à la migration.

L'aspect linguistique est au cœur des préoccupations des enseignants car l'objectif essentiel de l'école maternelle est « l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » (B. O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008). Ainsi, la mise en place de dispositifs d'aide au langage pour les élèves allophones, ainsi que des formations aux enseignants quant à l'accueil de ce public semblent nécessaires.

Les projets tels que *Sacs d'histoires*, *Des doudous et des langues*, *Le train des langues* ou encore *Ouverture aux langues du monde à l'école maternelle : apprendre à parler et à penser avec une mascotte voyageuse* sont autant d'initiatives qui permettent de faire le lien entre l'école et les parents d'élèves, de faire participer les parents aux projets d'école afin qu'ils s'investissent et surtout qu'ils comprennent ce qu'est l'école et ce que leurs enfants y font. Aussi, ces projets permettent la valorisation de la pluralité des langues et des cultures à l'école, légitiment à la fois les langues des élèves et celles de leurs parents et leur donnent un droit de cité. Cependant, afin de pouvoir mener à bien des projets qui s'inscrivent dans une démarche d'éducation à l'interculturalité, les enseignants ont besoin d'être formés par des enseignants spécialisés.

Enfin, ce que nous pouvons retenir du projet, qui a été le mien durant ces mois, est que même si je ne peux affirmer que les séances d'Éveil aux langues favorisent à elles seules l'acquisition de la langue française, néanmoins il a permis aux élèves allophones ainsi qu'à leurs parents d'être sollicités et de participer aux activités en tant qu'experts de leur langue. Aussi, notre projet a permis la valorisation et la légitimation de leur histoire

familiale tout en prenant en compte leur diversité linguistique et culturelle dans des situations d'apprentissage. Pour finir, il est, selon moi, indispensable de mettre en place un dispositif pour les élèves allophones afin qu'ils puissent s'insérer, être rassurés et trouver leurs marques dans un système scolaire qui ne laisse finalement que peu de place à la diversité.

BIBLIOGRAPHIE

Armand, E. & Dagenais, D. (2005). *Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire*. *Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro spécial printemps, pp. 110-113.

Armand, F. & Maraillet, E. (2006), *Diversité Linguistique : sa prise en compte en milieu scolaire*. *Le Jumelé. Tribune libre de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes*. Été 2006.

Bier, B. (2002). *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux* (n°130). Editorial.

Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1 (n°2), pp.95-105.

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen. Eulang, dans Jacqueline Billiez. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem.

Candelier, M. (dir.) (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M. (2003b). *Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz (Autriche) : Centre Européen pour les langues vivantes.

Candelier, M. (2008). *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*. *Les cahiers de l'ACEDLE*, vol 5 (n°1), p. 67.

Candelier, M. (coord.) (2010). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz (Autriche) : CELV.

Caputo, N. (1993). *Roule galette*. Paris : Flammarion.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conti, V. & Grin, F. (2009). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg (Genève) : Editions GEORG.

Coste, D., (1991). Diversifier, certes... Dans *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*, Le français dans le monde, recherches et applications. Paris : Hachette.

Coste, D., Moore D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D. (dir) (2013). *Les langues au cœur de l'éducation*. Fernelmont (Belgique): EME.

Cummins, J. (1976). Dans Working papers on bilingualism 9: *The influence of Bilingualism on Cognitive Growth : A synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (dir.) (2001). *La langue maternelle des enfants bilingues* dans Sprogforum, n° 19 (pp.15-21).

Dabène, L. (1984). *Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère*. Etudes de linguistique appliquée, n° 55 (pp. 39-46).

Dahoun, Z. (1995). *Les couleurs du silence : Le mutisme des enfants de migrants*. France : Calmann-Lévy.

De Pietro, J-F. & Matthey, M. (2001). *L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. Langage et pratiques*.

Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Brüssel : Mardaga.

Hamers, J. (1988). Langage et société. Un modèle socio-psychologique du développement bilingue. *Persée, 43*. Lyon : CNRS.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.

James, C. & Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the classroom*. London; New-York : Longman.

Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir - Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.

Grosjean, F. (1984). *Le bilinguisme : vivre avec deux langues*. Tranel.

Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation*. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Paris : Editions de Minuit.

Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.

Lüdi, G. (2005). L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition / enseignement des langues dans *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste, Mochet et al. (dir)*. Lyon : ENS Editions (pp.143-154).

Marchello-Nizia, C. (1999). *Le français en diachronie : douze siècles d'évolution*. Paris : Gap/Ophrys.

Maraillet, E. (2005). *Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3ème cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues*. Conférence de l'AÉESSE. Université de Montréal, 17 octobre 2005.

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 (12).

Ministère de l'Éducation Nationale (2011). *Le langage à l'école maternelle*. Scérén-CNDP-CRDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n°37 du 11 octobre 2012.

Molinié, M. (2004). Finalités du « biographique » en didactique des langues, dans *Le Biographique, Le Français aujourd'hui* n° 147 (pp. 87-95). Paris.

Moore, D. & Castellotti, V. (1999). *Cahiers du Français Contemporain* n° 5 « Alternances de langues et constructions des savoirs ». Paris : ENS Editions.

Moro, MR. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Paris : Dunod.

Moro, MR. (2010). *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*. Paris : Odile Jacob.

Perrault, C., & Royer, A. (2009). *Le Petit Poucet*. Paris : Lito.

Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang.

Perregaux, C. (1997). L'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrantes. Dans Boyzon-Fradet (D.) & Chiss (J.-L.), Eds., *Enseigner le français en classes hétérogènes*. Paris : Nathan pédagogie.

Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'Éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. Bulletin suisse de linguistique appliquée, n°67.

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues dans *Bulletin Vals-Asla* n°76 (pp. 81-94).

Perregaux, C., de Pietro, J.-F, de Goumöens, C. & Jeannot, D. (Dir.) (2003). *EOLE : Eveil au langage et Ouverture aux langues* (vol. I et II + glossaire des langues). Neuchâtel : CIIP.

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29.

Petit, J. (2001b). *L'immersion, une révolution*. Colmar : Editions Do. Bentzinger.

Porcher, L., & Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : PUF.

Rivarol, A. (1784/1991). *De l'universalité de la langue française*. Sens : Obsidiane.

Rocher, G. (1970). *Introduction à la sociologie générale*. Paris : Seuil.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Crédif.

Surcouf, C. (2010). *Introduction à la linguistique française*, Cours du Diplôme d'université Fle de 3^{ème} année de licence, Cned – Université Stendhal-Grenoble 3.

Tabouret-Keller, A. (1990a), *La famille et le bilinguisme*. Paris : CIEP.

Tabouret-Keller, A. (1991). La question du Bilinguisme dans *Le bilinguisme et l'Enfance – problèmes quotidiens*. Paris : Puf.

Trimaille, C., Lambert, P. & Sabatier, C. (2003). Intermède D, L'évaluation qualitative à l'épreuve du terrain dans *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

Van Den Avenne, C. (2004). *Changer de vie, changer de langues. Paroles de migrants entre le Mali et Marseille*. Paris : L'Harmattan.

Sites consultés

Calin, D. (1999). C. Construction identitaire et sentiment d'appartenance. Récupéré le 23 août 2013 à <http://dcalin.fr/textes/identite.html>

Site du conseil constitutionnel (consulté le 23/08/2013)

<http://www.conseil-constitutionnel.fr>

Sites du Conseil de l'Europe (consultés le 23/08/2013)

<http://www.coe.int>

<http://conventions.coe.int/treaty/fr/Treaties/Html/148.htm> (Charte européenne des langues régionales ou minoritaires)

http://echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf (Convention européenne des droits de l'homme)

Site de l'Assemblée Nationale (consulté le 23/08/2013)

<http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i4113.asp> (Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure)

Site du Ministère des Affaires étrangères (consulté le 23/08/2013)

<http://www.humanium.org/fr/les-droits-de-l-enfant/> (Convention internationale des droits de l'enfant)

Site du projet Pluri-L (consulté le 23/08/2013)

<http://www.projetpluri-l.org/>

Site du projet Ouverture aux langues du monde à l'école maternelle : apprendre à parler et à penser avec une mascotte voyageuse (consulté le 23/08/2013)

<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche6595.pdf>

Ministère de l'éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr/cid166/l-ecole-maternelle-organisation-programme-et-fonctionnement.html>)

Table des annexes

Annexe 1 Tableau des objectifs des principaux programmes d'Éveil aux langues.....	103
Annexe 2 Questionnaires parents 1 et 2	105
Annexe 3.1 Guide d'entretien à l'attention des élèves de petite section	106
Annexe 3.2 Guide d'entretien à l'attention des élèves de grande section	107
Annexe 4 Questionnaire 1 rempli par les institutrices (avant le projet)	108
Annexe 5 : Séquence didactique pour la classe de petite section.....	112
Annexe 6.1 <i>Roule galette</i> en français.....	126
Annexe 6.2 <i>Roule galette</i> en espagnol	128
Annexe 6.3 <i>Roule galette</i> en arabe marocain	130
Annexe 7 Activité 1 : Tableau plurilingue de <i>Roule galette</i>	133
Annexe 8 Activité 2 : Discrimination visuelle	134
Annexe 9 Répertoire verbal de la classe de petite section	135
Annexe 10 : Séquence didactique pour la classe de grande section.....	137
Annexe 11.1 <i>Le Petit Poucet</i> en français	151
Annexe 11.2 <i>Le Petit Poucet</i> en chinois.....	153
Annexe 12 Dessins tirés du conte du Petit Poucet	155
Annexe 13 Activité 1 : Tableau plurilingue du <i>Petit Poucet</i>	156
Annexe 14 Activité 3 : Découverte de la numération chinoise	157
Annexe 15 Activité 3 : Découverte de la numération arabe.....	158
Annexe 16 Activité 4 : Memory bilingue français - albanais.....	159
Annexe 17 Activité 5 : Dessins réflexifs, les langues représentées par les élèves	160

Annexe 1
Tableau des objectifs des principaux programmes d'Éveil aux langues

	Objectifs
EVLANG	<ul style="list-style-type: none"> -Le développement de représentations et attitudes positives : ouverture à la diversité linguistique et culturelle et à la motivation pour l'apprentissage des langues. -Le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique / métacommunicatif et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues (langues de l'école, maternelle(s) ou non). -Le développement d'une culture langagière qui sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus et constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.
EOLE	<ul style="list-style-type: none"> -L'accueil et la légitimation des langues de tous les élèves. -La prise de conscience du rôle social et identitaire du français. -Le développement d'une prise de conscience du plurilinguisme de l'environnement proche ou lointain. -La structuration des connaissances linguistiques des élèves par la prise en compte de diverses langues présentes ou non dans la classe; du développement de la réflexion sur le langage et les langues et d'habiletés métalinguistiques; du développement d'une perspective comparative, fondée sur " l'altérité linguistique " et qui permet de mieux connaître une langue en en connaissant d'autres. -Le développement de la curiosité des élèves dans la découverte du fonctionnement d'autres langues, de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, de leurs capacités de discrimination auditive et visuelle, de comparaison. -L'apprentissage d'une méthodologie de recherche concernant la compréhension du fonctionnement des langues, de leur rôle, de leur évolution et de leur histoire. -Le développement de stratégies pour la compréhension des langues de mêmes familles. -Le développement d'une socialisation plurilingue. -Le développement d'une " culture langagière ".

<p>ÉLODIL</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Le développement des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle. -Permettre le développement d'habiletés de réflexion sur la langue. -La reconnaissance et légitimer des langues d'origine des enfants immigrants allophones. -Faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune.
<p><i>Sacs d'histoires</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Le développement des liens entre l'école et la famille. -L'amélioration des liens entre le français et les différentes langues parlées par les élèves de la classe. -Reconnaître les ressources langagières des élèves et de leurs familles et donc favoriser l'investissement des enseignants, des parents et des élèves dans la scolarité et dans la langue commune. -Favoriser l'intégration de certains parents dans la vie sociale de l'école et du quartier.

Annexe 2

Questionnaires parents 1 et 2

Dans le cadre de mon stage, je souhaiterais mettre en place des activités autour du langage. Pour cela, je vous invite à répondre à ces questions. Marielle.

Questionnaire 1 adressé aux parents d'élèves

1. Quel est le prénom et la nationalité de votre enfant ?
 2. A la maison, votre enfant parle-t-il français? Si oui, avec qui ?
 3. A la maison, votre enfant est-il en contact avec la langue française ? (Regarde-t-il la télé en français, écoute-t-il des musiques françaises, jouent-ils à des jeux en langue française, est-ce qu'on lui raconte des histoires en français?)
 4. Votre enfant est-il en contact avec des enfants ou des adultes qui parlent français ?
 5. Si oui, qui sont les personnes avec qui votre enfant parle-t-il français ? (Des amis, des commerçants,...)
 6. A quelles occasions votre enfant écoute-t-il ou parle-t-il français ? (Lors d'activités extra scolaires, lorsqu'il va chez un ami, quand il va rendre visite à sa famille,...)
- Merci ! La classe de petite/grande section.

Questionnaire 2 adressé aux parents d'élèves

1. Quelle est votre nationalité ?
 2. Quelles langues sont parlées à la maison ? Qui parlent ces langues ?
 3. Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour parler à votre enfant ?
 4. Quelle(s) langue(s) parle votre enfant ?
 5. Lisez-vous des histoires avec votre enfant ? Si oui, en quelle(s) langue(s) ?
 6. Allez-vous à la bibliothèque de quartier ?
 7. Selon vous, quel est le rôle de l'école ?
 8. Accompagnez-vous la classe de votre enfant lors de sorties (par exemple, à la bibliothèque, à la ludothèque, à la piscine) ?
- Merci ! La classe de petite/grande section.

Annexe 3.1

Guide d'entretien à l'attention des élèves de petite section

1-Est-ce que vous avez aimé que je vienne dans votre classe pour raconter *Roule Galette* ?

2-Qu'est-ce qui vous a le plus plu ? Pourquoi ?

3-Avez-vous expliqué à vos parents le travail que nous avons fait ensemble sur *Roule Galette* ? (support : le cahier de vie de l'élève sur lequel il y a le conte de *Roule Galette*, photo prise dans la classe)

4-Qu'est-ce que vous avez appris ?

5-Est-ce que vous aimeriez que d'autres parents viennent vous raconter des histoires ou viennent vous chanter des chansons dans une autre langue que le français ?

6-Avez-vous aimé que votre maman vienne dans la classe pour raconter une histoire dans une autre langue que le français ?

Annexe 3.2

Guide d'entretien à l'attention des élèves de grande section

1-Est-ce que le projet sur les langues vous a plu ?

2-Pouvez-vous me rappeler ce que nous avons travaillé pendant les cinq séances ?

3-Qu'est-ce qui vous a le plus plu ? Pourquoi ?

4-Qu'est-ce que vous avez appris ?

5-Est-ce que vous aimeriez que d'autres parents viennent vous raconter des histoires en langues étrangères ?

6-Avez-vous aimé que votre maman ou votre papa vienne dans la classe pour raconter le conte du Petit Poucet ?

7-Avez-vous aimé les activités que nous avons faites (associer les étiquettes en français au dessin correspondant, écriture de chiffres en chinois et en arabe, raconter l'histoire du Petit Poucet, jouer au Memory bilingue franco-albanais, associer un drapeau à un pays et dessiner une ou plusieurs langues) ?

Annexe 4

Questionnaire 1 rempli par les institutrices (avant le projet)

1-Quels sont vos nom et prénom ?

A-V D : Durand Anne-Valérie (grande section)

M-P L : Lallement Marie-Pierre (petite section)

2-Quelle(s) formation(s) (initiale et continue) avez-vous suivie(s) ?

A-V D : Ecole d'ingénieur en informatique puis IUFM

M-P L : Histoire/ école normale Grenoble

3-Quelle expérience avez-vous dans l'enseignement ?

A-V D : 7 ans d'enseignement en GS (avec quelques MS) + 1

M-P L : Enseignante depuis 1988. Tous les niveaux sauf le CM2.

4-Quelles sont vos compétences linguistiques ?

A-V D : Allemand, anglais

M-P L : Rien de plus que italien, anglais au lycée.

5-Quels sont vos attentes ainsi que vos besoins ? De quelle façon la stagiaire peut-elle y répondre ?

A-V D : Je suis très démunie face à un enfant primo-arrivant de 6 ans, jamais scolarisé et face aux autres élèves qui ont un niveau de français très faible. En éveillant les enfants à d'autres langues, aux faits qu'on ne mélange pas les langues entre elles. En sensibilisant aux liens langage oral, écrit, écriture.

M-P L : Besoin le plus important : quelle démarche adopter face à des élèves allophones, comment enseigner le français ?

6-Que pensez-vous de l'aide personnalisée ?

A-V D : En numération, elle peut être efficace en identifiant des notions et points de blocage précis. En langage, elle ne me semble pas très efficace sur la syntaxe particulièrement.

M-P L : Elle permet aux enfants les plus timides de s'oser s'exprimer (petits groupes de 4).

7-Dans quelle mesure pensez-vous que l'aide personnalisée favorise « l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » comme le préconise le programme de l'école maternelle ?

A-V D : Mon objectif ne peut pas être « un langage oral riche, organisé et compréhensible ». Je ne pense pas y parvenir.

M-P L : L'aide personnalisée ne règle pas le problème de la mémorisation du vocabulaire et des structures de phrases travaillées pendant les séances. Les points de français étudiés, pendant l'AP ne sont pas réutilisés à la maison !

8-Durant l'aide personnalisée, adaptez-vous les activités selon la ou les langue(s) première(s) des élèves ?

A-V D : Non, pendant l'aide personnalisée, j'ai des enfants d'origine turque, algérienne, albanaise. Cela me semble difficile d'adapter l'AP.

M-P L : Oui, les enfants d'origine turque sont plus en difficulté pour apprendre le français.

9-Pratiquez-vous une différenciation de la pédagogie ? Si oui, de quelle façon ?

A-V D : Identification de groupe de besoin et sur certaines notions, travail en particulier avec ces groupes. Travail à « la carte » : plusieurs niveaux d'exécution de la tâche (différentes fiches, différentes manipulations, supports différents).

M-P L : A l'écrit, je propose en général deux niveaux de difficulté.

10-Existe-t-il un partenariat entre l'école et les parents d'élèves ? Si oui, expliquez de quelle manière les parents participent à la vie de l'école.

A-V D : Les parents sont sollicités pour un projet jeu avec les enfants et les enseignants. Le thème est « Apprendre en jouant aux jeux de société, aux jeux de rôle ». Au final, les parents aident dans le déroulement de la kermesse.

M-P L : Oui, les parents sont amenés à participer à la vie de l'école (bibliothèque, projet jeux avec la ludothèque).

11-Les élèves allophones ne font pas l'objet d'une prise en charge spécifique en maternelle. Qu'en pensez-vous ?

A-V D : Par expérience, je pense qu'en maternelle, un seul bain de langue de l'enfant, est long à produire des résultats. Une prise en charge rapide de l'enfant simplifierait la tâche de l'enfant.

M-P L : Ce ne fut pas toujours le cas. Aujourd'hui, la prise en charge ne commence qu'au CP, c'est tardif !

12-Pensez-vous que l'éveil aux langues est une manière de prendre en charge les enfants allophones Si oui, de quelle façon ? Si non, selon vous, de quelle façon pourrait-on prendre en charge les élèves allophones en maternelle ?

A-V D : L'éveil aux langues sensibilise tous les enfants au fait qu'il existe plusieurs langues orales, écrites. Pour mon élève primo-arrivant, cela lui a montré « qu'il arrive que les autres enfants ne comprennent pas une langue comme lui le vit tous les jours ».

Pour prise en charge de ces enfants : aide personnalisée « spéciale » regroupant les enfants primo-arrivants (≠ des groupes de langage faible pris en AP). Intervention du maître E avec ces mêmes élèves : gros travail sur le lexique. La syntaxe pour ce type d'enfant paraît « s'imprégner » et « faire surface » plus facilement.

M-P L :

Questionnaire 2 rempli par les institutrices : évaluation du projet

1-Pouvez-vous rappeler, en quelques mots, en quoi consistait le projet d'éveil aux langues ?

A-V D : Faire participer les parents à un projet commun de lecture du même conte dans plusieurs langues recensées et parlées dans la classe (chinois, arabe littéraire, albanais). Sensibilisation au lien langage oral, trace écrite.

M-P L : Montrer aux enfants qu'il existe plusieurs langues au travers du récit de Roule Galette raconté en lingala, en italien, espagnol et arabe marocain.

2-L'un des objectifs était d'ouvrir davantage l'école aux parents et qu'ils s'impliquent plus dans la vie de la classe. Pensez-vous que nous y soyons parvenues ? (Si non, pourquoi à votre avis ?)

A-V D : Les parents, qui se sont investis sont pour la plupart des parents sur qui je peux compter pour les accompagnements de sortie. Deux mamans, très discrètes se sont particulièrement investies.

M-P L : Oui, les parents se sont montrés coopératifs et enthousiastes.

3-Avez-vous l'impression que les parents se soient davantage intéressés et investis dans le fait de raconter des histoires (langue(s) première(s) et/ou en langue française) à leur enfant ?

A-V D : Dans ma classe, les parents sont assez investis. Je pense cependant que de raconter une histoire en langue première à leurs enfants et aux élèves, leur ont surtout permis d'oser le faire.

M-P L : Oui.

4-Un autre objectif de ce projet était de légitimer la ou les langue(s) d'origine tout en se centrant sur l'apprentissage du français. Pensez-vous que nous y soyons parvenues ? (Si non, pourquoi à votre avis ?)

A-V D : Le projet a permis de clarifier les choses. A l'école on apprend à parler, écrire dans un premier temps un français correct. Mais il est important de garder à l'esprit que les parents parlent aussi d'autres langues.

M-P L :

5-Selon vous, qu'est-ce que le projet d'éveil aux langues a apporté à vos élèves ?

A-V D : En ce qui concerne l'arabe notamment, les enfants se sont aperçus qu'ils ne comprenaient pas un texte lu en arabe littéraire à part un ou deux mots alors qu'ils pensaient le parler et le comprendre. Ils ont beaucoup apprécié la beauté des écritures arabes et chinoises. Ils ont observé les différents sens d'écriture, la particularité de l'écriture chinoise (pas de codage graphème, phonème). Ils ont « très facilement » répéter les mots clés du conte dans les différentes langues.

M-P L :

-Plaisir de voir leurs parents intervenir dans la classe, fierté.

-Plaisir de réécouter une histoire bien connue et appréciée.

-Au niveau de la prise de conscience de l'existence de plusieurs langues, étant donné l'âge des enfants, seuls quelques enfants y sont parvenus.

6-Quels sont, d'après vous, les limites de ce projet ?

A-V D : Ce projet réclame beaucoup de concentration de la part des élèves. Ils en sont capables parfois. Certains jours, le projet pourrait devenir impossible à gérer.

M-P L : Le projet permet aux élèves de prendre conscience de l'existence de plusieurs langues mais en revanche il ne donne pas de pistes concernant l'apprentissage du français pour les élèves allophones.

7-Quels bénéfices vos élèves ont-ils pu tirer de ce projet ?

A-V D : Ouverture d'esprit, ouverture sur le monde, le globe terrestre, la situation des différents pays, les langues parlées, les drapeaux ont capté leur curiosité.

M-P L :

8-Si c'était à refaire, accepteriez-vous de participer à un autre projet du type d'éveil aux langues ? Pourquoi ?

A-V D : Je participerai volontiers à un autre projet. Même avec une classe très turbulente, le projet s'est bien déroulé. Les élèves étaient intéressés et participaient (à leur manière : très bruyante et désordonnée).

M-P L : Oui, parce que les parents ont montré beaucoup d'intérêt au projet.

9-Qu'est-ce que vous a apporté ce projet en tant qu'enseignante ?

A-V D : Une autre vision de mes élèves... J'ai trouvé l'idée de relever les mots clé du conte (Petit Poucet, la mère, le père ; m'ogre et les frères) et de les traduire et les écrire dans les autres langues, est facilement réutilisable. Les enfants répètent (plus facilement que les adultes) sans complexe des mots dits dans d'autres langues.

M-P L : Expérience riche qui a montré à l'équipe pédagogique la pertinence d'un projet « Sacs d'histoires » pour l'année prochaine.

Annexe 5 : Séquence didactique pour la classe de petite section

Discipline : Eveil aux langues

Titre de la séance : Découverte d'un conte en lingala

Séance n° : 1

Classe : Petite Section

Date : 28 mars 2013

Durée de la séance : 20 minutes/24 min

<p><u>Objectifs :</u> Les savoirs : -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 -Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif -Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde -Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture Les savoir-être : -Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et à l'existence de la diversité des langues et des cultures -Être sensible et ouvert à la diversité des langues / des cultures présentes dans la classe -Ouverture envers les personnes allophones -Ouverture au non-familier Les savoir-faire : -Savoir écouter attentivement des productions dans différentes langues -Savoir identifier /repérer des formes graphiques <u>Objectifs complémentaires :</u> -Valoriser et légitimer la ou les langue(s) première(s) des élèves et de leur famille à l'école -Développer la plurilittératie à l'école (Conseil de l'Europe) -Faire le lien entre la famille et l'école</p>	<p><u>Matériels à prévoir :</u> -Conte de <i>roule galette</i> -Images (la galette, le lapin, le loup, l'ours, le renard) -Etiquettes en français et en lingala <u>Langues :</u> -Français -Espagnol -Lingala -Autres (celles abordées par les élèves)</p>
---	---

Déroulement de la séance	Durée/Forme du groupe	Rôle du maître	Activités des élèves	Matériels et/ou support
Activité 1	10 minutes / 11 min Groupe-classe, à l'oral	-Présentation personnelle et présentation des activités autour des langues (en langue espagnole) -Faire émerger la notion de langue par des questions : « Avez-vous compris ce que j'ai dit ? Pour quelles raisons ? -Faire prendre conscience aux élèves de leur connaissance sur les langues : Savez-vous dire « bonjour » dans d'autres langues ? Réponses attendues : Arabe : « Salam aleikum » Italien : « Buongiorno » Turc : «Merhaba» Lingala : «Mbote » Anglais : « Hello » Espagnol : «Hola » Faire remarquer aux élèves la richesse de leur répertoire communicatif. -Rappel des noms des noms des animaux en français avec pour supports les images. -Présentation du parent en	-Ecoutent -Répondent -Cherchent -Répètent -Réfléchissent -Mémorisent	-Conte <i>roule galette</i> -Images -Tableau -Pâte à fixe/aimants

		<p>lingala.</p> <p>-Consigne : bien écouter l'histoire qui va être racontée pour essayer de déterminer comment se disent les mots cf. images. Lecture de <i>roule galette</i> (écoute active : repérage des mots + support visuel)</p>		
Activité 2	<p>5 minutes / 1 minute</p> <p>Groupe-classe, à l'oral</p>	<p>Retour sur la lecture : « En quelle langue l'histoire a-t-elle été racontée ? Certains d'entre vous parlent le lingala ? Pouvez-vous me dire quelques mots en lingala ? » (vérification faite par le parent)</p>	<p>-Écoutent -Répondent -Participent</p>	<p>-Conte <i>roule galette</i> -Images</p>
Activité 3	<p>5 minutes / 8 minutes</p> <p>Groupe-classe, à l'oral</p>	<p>-Associer les mots écrits en français aux images correspondantes. Les élèves ne pouvant pas reconnaître les mots, je les ai lus et ils venaient mettre l'étiquette au tableau.</p> <p>-Enrichir le tableau avec les mots en lingala : le parent lit le mot en lingala, les élèves le répètent et un élève met l'étiquette au tableau.</p>	<p>-Classent -Réfléchissent -Observent -Situent au tableau -Répètent</p>	<p>-Images -Étiquettes en français et en lingala -Pâte à fixe/aimants</p>

Activité 4	1 minute et 30 secondes	-Faire remarquer aux élèves que les noms des animaux sont différents en français et en lingala (sauf « lapin ») phonétiquement et graphiquement.	-Réfléchissent -Participent	-Images -Etiquettes en français et en lingala
Activité 5	30 secondes	-Chanter la chanson de <i>roule galette</i> en français.	-Chantent -Participent	
Activité 6	1 minute	-Répétition des mots en lingala proposée et animée par l'enseignante.	-Répètent	-Images -Etiquettes en français et en lingala
Activité 7	1 minute	-Sensibilisation faite par l'enseignante sur le fait que le lingala est une langue parlée dans un autre pays que la France, le Congo. -Association pays et langue avec un autre exemple : l'espagnol est une langue parlée en Espagne.	-Réfléchissent -Ecoutent -Répondent	

Discipline : Eveil aux langues

Titre de la séance : Découverte d'un conte en turc/**espagnol**

Séance n°: 2

Classe : Petite Section

Date : 2 avril 2013

Durée de la séance : 20 minutes/**24 min**

Objectifs :

Les savoirs :

- 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
- Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif
- Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde
- Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture

Les savoir-être :

- Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et à l'existence de la diversité des langues et des cultures
- Être sensible et ouvert à la diversité des langues / des cultures présentes dans la classe
- Ouverture envers les personnes allophones
- Ouverture au non-familier

Les savoir-faire :

- Savoir écouter attentivement des productions dans différentes langues
- Savoir identifier /repérer des formes graphiques

Objectifs complémentaires :

- Valoriser et légitimer la ou les langue(s) première(s) des élèves et de leur famille à l'école
- Développer la plurilittératie à l'école (Conseil de l'Europe)
- Faire le lien entre la famille et l'école

Matériels à prévoir :

- Conte de *roule galette*
- Images (la galette, le lapin, le loup, l'ours, le renard)
- Etiquettes en français et en turc/**espagnol**
- Pâte à fixe/aimants

Langues :

- Français
- Turc/**Espagnol**
- Autres (celles abordées par les élèves)

Déroulement de la séance	Durée/Forme du groupe	Rôle du maître	Activités des élèves	Matériels et/ou support
Activité 1	10 minutes / 8 minutes Groupe-classe, à l'oral	-Rappel de la séance précédente animée par l'enseignante. -Consigne : bien écouter l'histoire qui va être racontée pour essayer de déterminer comment se disent les mots cf. images. Lecture de <i>roule galette</i> en français et en turc / Lecture faite en espagnol. Ecoute active : repérage des mots + support visuel.	-Ecoutent -Répondent -Cherchent -Répètent -Chantent -Réfléchissent -Mémorisent	-Conte <i>roule galette</i> -Images -Tableau -Pâte à fixe/aimants
Activité 2	5 minutes / 1 minute Groupe-classe, à l'oral	Retour sur la lecture : « Quel est le titre de l'histoire ? En quelle langue l'histoire a-t-elle été racontée ? Certains d'entre vous parlent le turc ? Pouvez-vous me dire quelques mots en turc ? » (vérification faite par le parent). / Chanter la chanson de <i>roule galette</i> en espagnol puis en français.	-Ecoutent -Répondent -Participent	

<p>Activité 3</p>	<p>5 minutes / 8 minutes</p> <p>Groupe classe, à l'oral</p>	<p>-Associer les mots écrits en français aux images correspondantes. Je lis le mot en français et un élève met l'étiquette sous le dessin correspondant.</p> <p>-Enrichir le tableau avec les mots en turc/ espagnol : Le parent lit le mot en turc/ j'ai lu les mots en espagnol, les élèves le répètent et un élève place le mot dans la case qui correspond à l'image.</p>	<p>-Classent -Réfléchissent -Observent -Situent au tableau -Répètent</p>	<p>-Images -Etiquettes en français et en turc/ espagnol -Pâte à fixe/aimants</p>
<p>Activité 4</p>	<p>7 minutes</p>	<p>-Dire bonjour en plusieurs langues : en italien et en arabe (participation de deux élèves). Rappel qu'on « associe » un pays à une langue (en Espagne, on parle espagnol et en Italie on dit « buongiorno » pour dire bonjour).</p>	<p>-Réfléchissent</p>	

Discipline : Eveil aux langues

Titre de la séance : Découverte d'un conte en arabe marocain

Séance n°: 3

Classe : Petite Section

Date : 4 avril 2013

Durée de la séance : 20 minutes/ 28 min

Objectifs :

Les savoirs :

- 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
- Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif
- Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde
- Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture

Les savoir-être :

- Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et à l'existence de la diversité des langues et des cultures
- Être sensible et ouvert à la diversité des langues / des cultures présentes dans la classe
- Ouverture envers les personnes allophones
- Ouverture au non-familier

Les savoir-faire :

- Savoir écouter attentivement des productions dans différentes langues
- Savoir identifier /repérer des formes graphiques

Objectifs complémentaires :

- Valoriser et légitimer la ou les langue(s) première(s) des élèves et de leur famille à l'école
- Développer la plurilittératie à l'école (Conseil de l'Europe)
- Faire le lien entre la famille et l'école

Matériels à prévoir :

- Conte de *roule galette*
- Images (la galette, le lapin, le loup, l'ours, le renard)
- Etiquettes en français et en arabe
- Pâte à fixe/aimants

Langues :

- Français
- Arabe
- Autres (celles abordées par les élèves)

Déroulement de la séance	Durée/Forme du groupe	Rôle du maître	Activités des élèves	Matériels et/ou support
Activité 1	10 minutes / 15 min Groupe-classe, à l'oral	-Retour au calme réalisé par l'enseignante : chanson de doigts, rappel de la séance précédente, présentation du parent d'élève. -Consigne : bien écouter l'histoire qui va être racontée pour essayer de déterminer comment se disent les mots cf. images. Lecture de <i>roule galette</i> en français et en arabe (alternance des deux langues). Ecoute active des élèves : ils doivent finir la fin des phrases ou compléter une phrase à trous avec des mots de vocabulaire du conte.	-Écoutent -Répondent -Cherchent -Répètent -Réfléchissent	-Conte <i>roule galette</i> -Images -Tableau -Pâte à fixe / aimants
Activité 2	5 minutes / 1 minute Groupe-classe, à l'oral	-Retour sur la lecture. -Chanter la chanson de <i>roule galette</i> en français.	-Écoutent -Répondent -Cherchent -Chantent -Participent	

Activité 3	5 minutes / 6 minutes Groupe-classe, à l'oral	-Compléter le tableau avec les étiquettes en français et en arabe. -Répéter les mots en arabe puis les associer aux images.	-Classent -Réfléchissent -Observent -Situent au tableau -Répètent -Comparent les écritures	-Étiquettes en français et en arabe -Pâte à fixe/aimants
Activité 4	6 minutes	- Répéter les mots en arabe - Écriture des mots en arabe par le parent d'élève. - Comparaison des écritures. - Sensibilisation des élèves au sens de l'écriture différent en arabe (de la droite vers la gauche) et en français (de la gauche vers la droite).	- Observent - Comparent - Réfléchissent - Répondent - Comparent les mots écrits en arabe et ceux écrits en français. - Écoutent	- Tableau

Discipline : Eveil aux langues

Titre de la séance : Découverte d'un conte en italien

Séance n° : 4

Classe : Petite Section

Date : 5 avril 2013

Durée de la séance : 20 minutes

<p><u>Objectifs :</u> Les savoirs : -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 -Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif -Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde -Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture Les savoir-être : -Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et à l'existence de la diversité des langues et des cultures -Être sensible et ouvert à la diversité des langues / des cultures présentes dans la classe -Ouverture envers les personnes allophones -Ouverture au non-familier Les savoir-faire : -Savoir écouter attentivement des productions dans différentes langues -Savoir identifier /repérer des formes graphiques <u>Objectifs complémentaires :</u> -Valoriser et légitimer la ou les langue(s) première(s) des élèves et de leur famille à l'école -Développer la plurilittératie à l'école (Conseil de l'Europe) -Faire le lien entre la famille et l'école</p>	<p><u>Matériels à prévoir :</u> -Conte de <i>roule galette</i> -Images (la galette, le lapin, le loup, l'ours, le renard) -Etiquettes en français et en italien <u>Langues :</u> -Français -Italien</p>
--	--

Déroulement de la séance	Durée/Forme du groupe	Rôle du maître	Activités des élèves	Matériels et/ou support
Activité 1	10 minutes Groupe-classe, à l'oral	-Présentation du parent. -Consigne : bien écouter l'histoire qui va être racontée pour essayer de déterminer comment se disent les mots cf. images. Lecture de <i>roule galette</i> en français et en italien -Ecoute active.	-Ecoutent -Répondent -Cherchent -Répètent -Chantent -Réfléchissent -Mémorisent	-Conte <i>roule galette</i> -Images -Tableau -Pâte à fixe/aimants
Activité 2	5 minutes Groupe-classe, à l'oral	« Connaissez-vous la langue parlée par le parent ? Comment s'appelle cette langue ? Connaissez-vous quelques mots en italien ? -Chanson de <i>roule galette</i> en français.	-Ecoutent -Répondent -Participent -Chantent	-Conte <i>roule galette</i> -Images
Activité 3	5 minutes Groupe-classe, à l'oral	-Compléter le tableau avec les étiquettes écrites en français et en italien. -Répéter les mots en italien. -Faire remarquer aux élèves que les mots en français et en italien se « ressemblent » (même écriture, même alphabet)	-Classent -Réfléchissent -Observent -Situent au tableau -Répètent	-Images -Étiquettes en français et en italien -Pâte à fixe/aimants

Discipline : Eveil aux langues
Titre de la séance : Evaluation
Séance n° : 5

Classe : Petite Section
Date : 8 avril 2013
Durée de la séance : 20 minutes / 25 min

<p><u>Objectifs :</u> Les savoirs : -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 -Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif -Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde -Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture Les savoir-être : -Sensibilité à l'existence d'autres langues, cultures et à l'existence de la diversité des langues et des cultures -Être sensible et ouvert à la diversité des langues / des cultures présentes dans la classe -Ouverture envers les personnes allophones -Ouverture au non-familier Les savoir-faire : -Savoir écouter attentivement des productions dans différentes langues -Savoir identifier /repérer des formes graphiques <u>Objectifs complémentaires :</u> -Valoriser et légitimer la ou les langue(s) première(s) des élèves et de leur famille à l'école -Développer la plurilittératie à l'école (Conseil de l'Europe) -Faire le lien entre la famille et l'école</p>	<p><u>Matériels à prévoir :</u> -Exercice de repérage -Pétales de différentes couleurs -Attaches parisiennes -Pailles -Carton <u>Langues :</u> -Français</p>
--	---

Déroulement de la séance	Durée/Forme du groupe	Rôle du maître	Activités des élèves	Matériels et/ou support
Activité 1	10 minutes Groupe-classe Petits groupes, exercice réalisé individuellement à l'écrit	-Explication de la consigne et réalisation de l'exercice par quelques élèves au tableau. -Exercice écrit : les élèves doivent entourer de couleurs différentes les mots écrits en français et en arabe.	-Classent -Ecoutent -Observent -Participent -Entourent -Repèrent	-Exercice format A3 -Exercice de repérage
Activité 2	5 minutes Petits groupes, à l'oral	« Est-ce que tout le monde parle la même langue ? Pourquoi ? Est-ce qu'une personne peut parler plusieurs langues ? -Nommer des personnes qui parlent plusieurs langues. Est-ce que vos parents vous parlent dans une autre langue qu'en français ?	-Ecoutent -Répondent -Se confrontent	-Tableau
Activité 3	10 minutes Individuel	-Chaque élève réalise sa biographie langagière en la matérialisant en créant une marguerite et la « planter ».	-Réfléchissent -Choisissent -Assemblent	-Pétales -Attaches parisiennes -Pailles -Carton

Annexe 6.1

Roule galette en français

Dans une petite maison, tout prêt de la forêt, vivaient un vieux et une vieille.

Un jour le vieux dit à la vieille :

-J'aimerais bien manger une galette...

-Je pourrais t'en faire une, répond la vieille, si seulement j'avais de la farine.

-On va bien en trouver un peu, dit le vieux : Monte au grenier, balaie le plancher, tu trouveras sûrement des grains de blé.

-C'est une idée, dit la vieille, qui monte au grenier, balaie le plancher et ramasse les grains de blé.

Avec les grains de blé elle fait de la farine ; avec la farine elle fait une galette et puis elle met la galette cuire au four.

Et voilà la galette cuite. « Elle est trop chaude ! crie le vieux. Il faut la mettre à refroidir ! »

Et la vieille pose la galette sur la fenêtre. Au bout d'un moment la galette commence à s'ennuyer. Tout doucement elle se laisse glisser du rebord de la fenêtre, tombe dans le jardin et continue son chemin. Elle roule, elle roule toujours plus loin... et voilà qu'elle rencontre un lapin.

-Galette, galette, je vais te manger, crie le lapin.

-Non, dit la galette, écoute plutôt ma petite chanson.

Et le lapin dresse ses longues oreilles.

Je suis la galette, la galette,

Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier.

On, m'a mise à refroidir,

Mais j'ai mieux aimé courir !

Attrape-moi si tu peux !

Et elle se sauve si vite, si vite qu'elle disparaît dans la forêt. Elle roule, elle roule dans le sentier, et voilà qu'elle rencontre le loup gris.

-Galette, galette, je vais te manger, dit le loup.

-Non, non, dit la galette ; écoute plutôt ma petite chanson.

Je suis la galette, la galette,

Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier.

On, m'a mise à refroidir,

Mais j'ai mieux aimé courir !

Attrape-moi si tu peux !

Et elle se sauve si vite, si vite que le loup ne peut la rattraper. Elle court, elle court dans la forêt et voilà qu'elle rencontre un gros OURS.

-Galette, galette, je vais te manger, grogne l'ours de sa grosse voix.

-Non, non, dit la galette ; écoute plutôt ma chanson !

Je suis la galette, la galette,

Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier.

On, m'a mise à refroidir,

Mais j'ai mieux aimé courir !

Attrape-moi si tu peux !

Et elle se sauve si vite, si vite que l'ours ne peut la retenir. Elle roule, elle roule encore plus loin et voilà qu'elle rencontre le renard.

-Bonjour galette, dit le malin renard. Comme tu es ronde, comme tu es blonde !

La galette, toute fière, chante sa petite chanson, et pendant ce temps, le renard se rapproche, se rapproche, et quand il est tout près, tout près, il demande :

-Qu'est-ce que tu chantes, galette ? Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ?

Pour mieux se faire entendre, la galette saute sur le nez du renard, et de sa petite voix elle commence :

Je suis la galette, la galette,

Je suis faite avec le ...

Mais, HAM !... le renard l'avait mangée.

D'après *Roule galette* de Natha Caputo, Flammarion.

Annexe 6.2
Roule galette en espagnol

Un viejo y una vieja vivían en una casita y un día el viejo dijo: "Me gustaría comer una torta.

"¡ojalá tuvieramos harina para prepararla dijo la vieja".

-Vamos a encontrarlo. Sube al desván dijo el viejo a la vieja. Barre un poquito el suelo y vamos a encontrar trigo.

-¡Qué buena idea! dijo la vieja y subió al desván para barrear el suelo.

Encontró trigo con el que hizo harina y con la harina pudo preparar la torta.

-Esto es la torta.

-¡Qué caliente está dijo el viejo.

y la vieja la puso en la ventana a enfriar. Pero la torta estuvo muy aburrída en la ventana. Así que se escapó por el jardín y se puso a correr, a correr, a correr.

Se encontró con un conejo y el conejo le dijo a la torta: "Te voy a comer, te voy a comer."

-No, no, no dijo la torta, escúchame, te voy a cantar una canción:

Torta, torta, torta soy una torta,
en la ventana me pusieron a enfriar
pero preferí escapar

- ¡Cógeme si puedes!

Corre tan rápidamente fue desaparece en el bosque

Corre, corre en el sendero y

se encontró con el lobo, un lobo gris.

Torta, torta, te voy a comer dijo el lobo.

No, no, no escucha mi canción.

Torta, torta, torta soy una torta, en la ventana

me pusieron a enfriar pero preferí escapar.

- ¡Cógeme si puedes!

Corre tan rápidamente fue desaparece en el bosque.

Corre, corre y

se encontró de repente con un oso enorme.

Torta, torta te voy a comer

- No, no, escucha mi canción.

Torta, torta, torta soy una torta, en la ventana me
pusieron a enfriar pero preferí escapar.

- ¡Cógeme si puedes!

Corre tan rápidamente fue el oso no pudo
atraparla.

Corre, corre y

se encontró con el zorro.

- Hola torta ¡qué redondita y fue rubita!

La torta empieza a cantar su canción pero
el zorro se acerca, se acerca de la torta y dice:

- Soy muy viejo y soy muy sordo, no te oigo,
no te escucho, ¿qué cantas?

y la torta para fue el zorro la oiga salta en
la nariz del zorro y empieza a cantar:

Torta, torta, torta soy una hm y el zorro
se la comió.

Annexe 6.3
Roule galette en arabe marocain

Roule galette

خبزة سدورة

كان بإمكان ، كان واحد الراجل شيباني يسكن مع
مرتو في واحد الدويبة صغيرة حتى القابة ، واحد
النهال الشيباني أطلب من مرتو تصوب ليه خبزة .
- راني محتاجة للدقيقت ، قالت لو العجوز .
- نشطبي بيت الخزين ، وغادي تلقاي القمع ، رد
عليها الشيباني .

ومن داك القمع ، خرجت العجوز الدقيقت ، وبيدراك العجوز
الدقيقت صوبت الخبزة اللي دارت في الفرن باش تطيب .
الخبزة وجدات والشيباني يغوت :
- لسخونة بزاف ، دير بها تبرد
حطت العجوز الخبزة فالطاقة (السرخيم) ، ولكن في
واحد الوقت ، الخبزة تنطط ، أوزلقات من الطاقة
باش تتركب في الطريق .

تكرّبت ، تكرّبت ... حتى تلاقت بواحد القن
- خبزة ، غادي نكلل ، قال لهما القن .
- ردت عليه الخبزة ، أتصنت لغنايا هو
المؤول : أنا خبزة ، خبزة

مصوبة من القمح الذي تجمع في الخزين ،
طسوي نبرد ، فضلت نبري
حكمتي (شدي) إلى أنت قادر
الخبزة غلت بالزربة حتى القن متلا قد يحكمها .
تكرّبت ، تكرّبت ... حتى تلاقت بواحد الديب رمادي -
- خبزة ، غادي نكلل ، قال لهما الديب .
- ردت عليه الخبزة ، أتصنت لغناي أحسن .
الخبزة غلت بالزربة حتى الديب متلا قد يحكمها .
كملت طريقها تكرّبت حتى تلاقت بواحد الديب خليف
- خبزة ، غادي نكلل ، قال لهما الديب .
- ردت عليه الخبزة ، أتصنت لغناي هو المؤول
الخبزة بالزربة غلت حتى متلا الديب قد يحكمها .

تكرّبت عاود بعيد ، حتى تلاقت بواحد الثعلب .
 - صباح الخير خيرة ، قال الثعلب المظبور ،
 راكي مدورة مزبان ، شمال راكي بيضة وزينة .
 الخيرة حسبت براسها وبدأت تغني عنها .
 فذاك الوقت الثعلب غرب ليها شوية بشوية طاق
 إطلب منها .

- ولكن أنت كتغني يا الخيرة ، راكي شارق وما كتسمع
 والو .

الخيرة تقزت لعند نيف (مناجر) الثعلب ، وأبدت تغني
 - أذا خيرة - خيرة

مصوبة صا . . .

ولكن ، هم ؟ الثعلب أكلها .

Annexe 7

Activité 1 : Tableau plurilingue de *Roule galette*

Dessins	Français	Lingala	Espagnol	Marocain	Italien
	ROULE GALETTE roule galette	linga mikate	corre torta	الْمَنْزُ الدَّائِرِي	gira torta
	UNE GALETTE une galette	mikate	una torta	الخُبْز	una torta
	UN LAPIN un lapin	lapin	un conejo	الْأَرَنْب	un conigli o
	UN LOUP un loup	mbwaya zamba	un lobo	الدَّيْب	un lupo
	UN OURS un ours	tambwe	un oso	الدَّب	un orso
	UN RENARD un renard	kema	un zorro	التَّعَلَب	una volpe

Annexe 8

Activité 2 : Discrimination visuelle

Consigne de l'exercice est :

Entoure en rouge les mots écrits en arabe et en bleu les mots écrits en français.



Annexe 9

Répertoire verbal de la classe de petite section

Myriame: français, arabe, italien, anglais

Maya: français, arabe, anglais

Rayanne: français

Salma: français, arabe

Jessym: français, arabe

Chakib: français, arabe, anglais

Bouhas: français, arabe, anglais

Kenza: français, arabe, anglais

Jade: français, arabe, anglais, italien

Farouk: français, arabe

Meldin: français, arabe

Nour: français, arabe, italien

Raihan: français

Fatène: français, arabe, anglais, italien

Iliès: français, arabe

Marina: français

Clovis: français

Djan: français

Marine : français

Enes : français, turc, anglais

Délia : français, arabe, anglais

Beyza : français

Hiliana : français, arabe, lingala, anglais, italien

Adam : français, arabe, anglais

Légende (qui correspond aux couleurs utilisées lors de l'élaboration de la fleur des langues):

Bleu : français

Rouge : arabe

Jaune : italien,

Gris : anglais

Mauve : lingala

Annexe 10 : Séquence didactique pour la classe de grande section

Discipline : Eveil aux langues

Titre de la séance : Découverte d'un conte en arabe littéraire

Séance n° : 1

Classe : Grande Section

Date : 9 avril 2013

Durée de la séance : 45 minutes/ 50 min

Objectifs :

Les savoirs :

- Savoir que tous les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique et culturelle et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique et culturelle
- Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif
- Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde
- Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture

Les savoirs-être :

- Sensibilité au plurilinguisme et à la pluriculturalité de la classe
- Accepter qu'il existe des signes et typographies qui diffèrent de ceux de sa propre langue
- Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)
- Ouverture envers les langues / cultures étrangères enseignées à l'école
- Être prêt à se voir attribuer un statut d'«outsider»

Les savoir-faire :

- Savoir écouter attentivement ciblée des productions dans différentes langues

- Savoir observer les écritures

Objectifs complémentaires :

- Valoriser et légitimer la ou les langue(s) première(s) des élèves et de leur famille à l'école
- Développer la plurilittératie à l'école (Conseil de l'Europe)
- Faire le lien entre la famille et l'école

Matériels à prévoir :

- Conte du *Petit Poucet*
- Images (le Petit Poucet, les frères, le père, la mère et l'ogre)
- Etiquettes en français et en arabe
- Pâte à fixe/aimants

Langues :

- Espagnol
- Français
- Arabe
- Autres (celles abordées par les élèves)

Déroulement de la séance	Durée/Forme du groupe	Rôle du maître	Activités des élèves	Matériels et/ou support
Activité 1	10 minutes / 8 min Groupe-classe, à l'oral	<p>-Présentation personnelle et présentation des activités autour des langues (en langue espagnole)</p> <p>-Faire émerger la notion de langue par des questions : « Avez-vous compris ce que j'ai dit ? Pour quelles raisons ? Quelles sont les langues que vous connaissez, que vous parlez ? Connaissez-vous des mots ? Savez-vous parler une autre langue que le français ?</p> <p>-Ecrire au tableau les langues qui sont parlées par les élèves afin qu'ils se rendent compte de la richesse de leur répertoire communicatif. S'attendre à ce que les langues qui ressortent soient l'arabe, le chinois, l'albanais et bien d'autres / à l'oral.</p> <p>-Présentation de l'activité : le conte du <i>Petit Poucet</i> lu en français et en arabe.</p>	<p>-Ecoutent -Répondent -Se confrontent</p>	-Tableau

Activité 2	25 minutes Groupe-classe, à l'oral	-Lecture du <i>Petit Poucet</i> en français (écoute active= élèves en réelle situation d'apprentissage). -Lecture du <i>Petit Poucet</i> en arabe (alternance des langues) -Avez-vous reconnu des mots en arabe ?	-Ecoutent -Répondent -Cherchent	-Conte <i>Petit Poucet</i>
Activité 3	10 minutes / 17 min Groupe-classe, à l'oral	-Présentation de l'exercice : Présentation des images, compléter le tableau avec les étiquettes en français/ les mots sont écrits au tableau et les élèves placent le mot sous l'image correspondante. - Le parent écrit au tableau les mots en arabe –Les élèves répètent les mots en arabe -Comparer les écritures.	-Classent -Réfléchissent -Observent -Situent au tableau -Comptent -Lisent -Répètent -Compèrent les écritures	-Tableau -Etiquettes en français et en arabe -Images (personnages) -Pâte à fixe/aimants

Discipline : Eveil aux langues

Titre de la séance : Découverte d'un conte en chinois

Séance n°: 2

Classe : Grande Section

Date : 11 avril 2013

Durée de la séance : 45 minutes/ 56 min

Objectifs :

Les savoirs :

- Savoir que tous les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique et culturelle et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique et culturelle
- Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif
- Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde
- Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture

Les savoirs-être :

- Sensibilité au plurilinguisme et à la pluriculturalité de la classe
- Accepter qu'il existe des signes et typographies qui diffèrent de ceux de sa propre langue
- Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)
- Ouverture envers les langues / cultures étrangères enseignées à l'école
- Être prêt à se voir attribuer un statut d'«outsider»

Les savoir-faire :

- Savoir écouter attentivement ciblée des productions dans différentes langues
- Savoir observer les écritures

Objectifs complémentaires :

- Valoriser et légitimer la ou les langue(s) première(s) des élèves et de leur famille à l'école
- Développer la plurilittératie à l'école (Conseil de l'Europe)
- Faire le lien entre la famille et l'école

Matériels à prévoir :

- Conte du *Petit Poucet*
- Images (le Petit Poucet, les frères, le père, la mère et l'ogre)
- Etiquettes en français et en chinois
- Fiches avec les caractères chinois
- Chiffres de 1 à 7
- Feutres
- Crayons à papier
- Pâte à fixe/aimants

Langues :

- Français
- Chinois
- Autres (celles abordées par les élèves)

Déroulement de la séance	Durée/Forme du groupe	Rôle du maître	Activités des élèves	Matériels et/ou support
Activité 1	10 minutes / 20 min Groupe-classe, à l'oral	-Rappel de la séance précédente. -Dire bonjour en plusieurs langues. -Consigne : bien écouter l'histoire qui va être racontée pour essayer de déterminer comment se disent les mots cf. images. -Lecture du <i>Petit Poucet</i> en chinois (lecture active : repérage des mots + support visuel)	-Ecoutent -Cherchent -Mémorisent	-Conte <i>Petit Poucet</i> -Images -Tableau -Pâte à fixe/aimants
Activité 2	5 minutes / 2 min Groupe-classe, à l'oral	-Vous rappelez-vous de certains mots en chinois ? Si oui, lesquels ? (vérification faite par le parent)	-Ecoutent -Répondent -Participent	
Activité 3	10 minutes / 14 min Groupe-classe, à l'oral	-Compléter le tableau avec les mots en français (écrits au tableau et les élèves placent l'étiquette sous l'image correspondante.) -Compléter le tableau avec les mots écrits en chinois (mots écrits au tableau par le parent) -Le parent lit chaque mot en chinois et les élèves les répètent.	-Classent -Réfléchissent -Observent -Situent au tableau -Répètent -Compèrent -Comptent -Lisent	-Images (personnages) -Etiquettes en français et en chinois -Pâte à fixe/aimants

Discipline : Eveil aux langues

Titre de la séance : Découverte d'un conte en arabe littéraire

Séance n° : 3

Classe : Grande Section

Date : 15 avril

Durée de la séance : 45 minutes/ 1h00

Objectifs :

Les savoirs :

- Savoir que tous les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique et culturelle et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique et culturelle
- Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif
- Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde
- Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture

Les savoirs-être :

- Sensibilité au plurilinguisme et à la pluriculturalité de la classe
- Accepter qu'il existe des signes et typographies qui diffèrent de ceux de sa propre langue
- Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)
- Ouverture envers les langues / cultures étrangères enseignées à l'école
- Être prêt à se voir attribuer un statut d'«outsider»

Les savoir-faire :

- Savoir écouter attentivement ciblée des productions dans différentes langues
- Savoir observer les écritures

Objectifs complémentaires :

- Valoriser et légitimer la ou les langue(s) première(s) des élèves et de leur famille à l'école
- Développer la plurilittératie à l'école (Conseil de l'Europe)
- Faire le lien entre la famille et l'école

Matériels à prévoir :

- Conte du *Petit Poucet*
- Etiquettes en français et en arabe
- Fiches avec les chiffres en arabe
- Chiffres de 1 à 7
- Feutres
- Crayons à papier
- Pâte à fixe/aimants

Langues :

- Français
- Arabe
- Autres (celles abordées par les élèves)

Déroulement de la séance	Durée/Forme du groupe	Rôle du maître	Activités des élèves	Matériels et/ou support
Activité 1	10 minutes / 25 min Groupe-classe, à l'oral	-Rappel de la séance précédente. - Présentation du parent - Dire bonjour en plusieurs langues - Les élèves racontent le conte du <i>Petit Poucet</i> en s'aidant des dessins au tableau. -Lecture du <i>Petit Poucet</i> en arabe (lecture active : repérage des mots + support visuel)	-Ecoutent -Cherchent -Mémorisent	-Conte <i>Petit Poucet</i> - Dessins
Activité 2	5 minutes / 15 min Groupe-classe, à l'oral	-Vous rappelez-vous de certains mots en chinois ? Si oui, lesquels ? (vérification faite par le parent) -Compléter le tableau avec les étiquettes en français/ les mots sont écrits au tableau et les élèves placent le mot sous l'image correspondante. - Le parent écrit au tableau les mots en arabe - Sensibilisation sur la façon d'écrire en arabe. -Les élèves répètent les mots en arabe -Vous rappelez-vous combien le père et la mère du Petit Poucet ont d'enfants ?	-Ecoutent -Répondent -Participent -Répètent -Comptent -Classent -Lisent	-Etiquettes en français -Pâte à fixe/ aimants

Discipline : Eveil aux langues

Titre de la séance : Découverte d'un conte en albanais

Séance n°: 4

Classe : Grande Section

Date : 16 avril 2013

Durée de la séance : 35 minutes/ 52 min

Objectifs :

Les savoirs :

- Savoir que tous les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique et culturelle et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique et culturelle
- Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif
- Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde
- Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture

Les savoirs-être :

- Sensibilité au plurilinguisme et à la pluriculturalité de la classe
- Accepter qu'il existe des signes et typographies qui diffèrent de ceux de sa propre langue
- Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)
- Ouverture envers les langues / cultures étrangères enseignées à l'école
- Être prêt à se voir attribuer un statut d'«outsider»

Les savoir-faire :

- Savoir écouter attentivement ciblée des productions dans différentes langues
- Savoir observer les écritures

Objectifs complémentaires :

- Valoriser et légitimer la ou les langue(s) première(s) des élèves et de leur famille à l'école
- Développer la plurilittératie à l'école (Conseil de l'Europe)
- Faire le lien entre la famille et l'école

Matériels à prévoir :

- Conte du *Petit Poucet*
- Images (le Petit Poucet, les frères, le père, la mère et l'ogre)
- Etiquettes en français et en albanais
- Cartes du Memory
- Pâte à fixe/aimants
- Dessins**

Langues :

- Français
- Albanais
- Autres (celles abordées par les élèves)

Déroulement de la séance	Durée/Forme du groupe	Rôle du maître	Activités des élèves	Matériels et/ou support
Activité 1	10 minutes / 25 min Groupe-classe, à l'oral	- Présentation de la séance, du pays d'origine du parent d'élève, de la langue d'origine du parent. - Les élèves racontent le conte du <i>Petit Poucet</i> en s'aidant des dessins au tableau. -Consigne : bien écouter l'histoire qui va être racontée pour essayer de déterminer comment se disent les mots cf. images. - Lecture du <i>Petit Poucet</i> en albanais (lecture active : repérage des mots + support visuel)	-Écoutent -Cherchent -Mémorisent	-Conte <i>Petit Poucet</i> -Images -Tableau -Pâte à fixe/aimants - Dessins
Activité 2	5 minutes / 2 min Groupe-classe, à l'oral	Retour sur la lecture : Vous rappelez-vous de certains mots en albanais ? Si oui, lesquels ? » (vérification faite par le parent)	-Écoutent -Répondent -Participent	
Activité 3	10 minutes / 15 min Groupe classe, à l'oral	-Compléter le tableau avec les étiquettes en français/ les mots sont écrits au tableau et les élèves placent le mot sous l'image correspondante. - Le parent écrit au tableau les mots en albanais -Le parent lit les mots en albanais et les élèves les répètent.	-Classent -Réfléchissent -Observent -Situent au tableau -Répètent -Compèrent -Comptent -Lisent	-Images (personnages) -Étiquettes en français et en albanais -Pâte à fixe/aimants

Activité 4	10 minutes En petits groupes, à l'oral	-Chaque groupe dispose d'un Memory bilingue. -Consigne : trouver les cartes identiques.	-Repèrent -Associent -Participent -Mémorisent	-Memory bilingue
------------	---	--	--	------------------

Discipline : Eveil aux langues
Titre de la séance : Evaluation
Séance n° : 5

Classe : Grande Section
Date : 18 avril 2013
Durée de la séance : 30 minutes

Objectifs :

Les savoirs :

- Savoir que tous les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique et culturelle et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique et culturelle
- Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif
- Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde
- Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture

Les savoirs-être :

- Sensibilité au plurilinguisme et à la pluriculturalité de la classe
- Accepter qu'il existe des signes et typographies qui diffèrent de ceux de sa propre langue
- Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)
- Ouverture envers les langues / cultures étrangères enseignées à l'école
- Être prêt à se voir attribuer un statut d'«outsider»

Les savoir-faire :

- Savoir écouter attentivement ciblée des productions dans différentes langues
- Savoir observer les écritures

Objectifs complémentaires :

- Valoriser et légitimer la ou les langue(s) première(s) des élèves et de leur famille à l'école
- Développer la plurilittératie à l'école (Conseil de l'Europe)
- Faire le lien entre la famille et l'école

Matériels à prévoir :

- Carte du monde
- Drapeaux
- Feuille blanche
- Crayons de couleurs
- Feutres
- Globe terrestre**

Langues :

- Français
- Autres (celles abordées par les élèves)

Déroulement de la séance	Durée/Forme du groupe	Rôle du maître	Activités des élèves	Matériels et/ou support
Activité 1	20 minutes En groupe, à l'oral	-Sensibiliser les élèves que certains élèves, personnes viennent de loin (cf. nationalités des élèves ou des parents d'élèves) -« En quelles langues le Petit Poucet a été lu ? -Dans quel(s) pays parle-t-on ces langues ? (Ex : Algérie, Maroc, Kosovo, Macédoine, Chine, France) (institutionnaliser la ou les langues des familles) -Associer un drapeau à un pays (plusieurs langues peuvent être parlées dans un seul pays et une langue peut être parlée dans plusieurs pays) -Faire émerger les représentations que les élèves ont des pays (exemple pour la Chine : kung fu panda, le riz...).	-Ecoutent -Répondent -Réfléchissent -Visualisent -Repèrent -Se confrontent	-Carte du monde -Drapeaux -Globe terrestre
Activité 2	10 minutes Individuel, à l'écrit	Consigne : Dessine une ou plusieurs langues.	-Dessinent -Colorient	-Feuille blanche -Feutres -Crayons de couleurs -Drapeaux

Annexe 11.1

Le Petit Poucet en français

Le Petit Poucet



Il était une fois un bûcheron et sa femme qui avaient sept enfants, tous des garçons ! Ils étaient si pauvres qu'ils avaient beaucoup de mal à nourrir leurs enfants. Et puis le dernier surtout leur donnait bien du souci, ils le croyaient fragile et un peu bête, car il était tout petit et ne parlait jamais. À sa naissance, il n'était pas plus gros qu'un pouce et c'est pour cela qu'on l'avait appelé le Petit Poucet. Mais il était très malin et très gentil.

Un soir, alors que les sept enfants étaient couchés, le bûcheron et sa femme décidèrent d'abandonner les sept garçons dans la forêt. Or, le Petit Poucet s'était glissé sous le fauteuil de son père et avait tout entendu. Toute la nuit, dans son lit, il réfléchit. Que pouvait-il faire ? Le lendemain, il alla au bord du ruisseau et ramassa des cailloux blancs qu'il fourra dans ses poches. Puis il rentra et toute la famille partit en forêt.

Le père et la mère s'enfuirent rapidement, laissant les sept frères très occupés à ramasser du bois. Lorsque les enfants se virent seuls, ils se mirent à pleurer. Mais le Petit Poucet les consola et leur demanda de le suivre. En suivant le chemin indiqué par les petits cailloux blancs, les enfants arrivèrent à la maison et sautèrent dans les bras de leur mère.

Quelques jours plus tard, les parents décidèrent d'abandonner encore leurs enfants. Le Petit Poucet qui avait à nouveau tout entendu se leva pour aller chercher des cailloux. Mais la porte était fermée. Que pouvait-il faire ? Au moment de partir, sa mère donna à chacun des frères un morceau de pain. Et le Petit Poucet jeta des morceaux de pain tout au long du chemin.

Le père et la mère accompagnèrent leurs enfants et les abandonnèrent dans l'endroit le plus obscur et le plus épais de la forêt.

Quand les sept frères voulurent rentrer, ils ne trouvèrent pas leur chemin. Les oiseaux avaient mangé le pain. La nuit vint. Que pouvaient-ils faire ?

Ils sortirent du bois et le Petit Poucet aperçut une lumière. Ils arrivèrent devant une maison et frappèrent à la porte. Une femme ouvrit.

– Bonjour, madame ! dit le Petit Poucet. Nous sommes perdus dans la forêt, et nous ne savons pas où dormir. Pouvez-vous nous prendre chez vous ?

– Oh ! Mes pauvres enfants ! Vous ne savez pas où vous êtes ! C'est ici la maison d'un ogre qui mange les petits enfants.

Le Petit Poucet insiste et la femme les laisse entrer. À peine les enfants s'étaient-ils installés près de la cheminée qu'on entendit l'ogre frapper de grands coups à la porte. La femme cacha les sept frères sous le lit et alla ouvrir.

Aussitôt l'ogre se mit à table.

– Ça sent la chair fraîche ! dit-il en flairant à droite et à gauche.

Il alla droit vers le lit et tira les sept frères un à un.

L'ogre aiguisa son couteau et prit un des enfants. Sa femme alors s'approcha de lui en lui disant : « Que veux-tu faire à l'heure qu'il est ! N'auras-tu pas assez de temps demain ? Et puis tu as encore tellement de viande : un veau, deux moutons et la moitié d'un cochon. »

L'ogre céda et la femme emmena les sept frères dans une chambre où il y avait deux grands lits : le premier était occupé par les sept filles de l'ogre, le deuxième leur était destiné.

Les filles de l'ogre portaient chacune une couronne d'or sur la tête.

Dans la nuit, le Petit Poucet se leva et prit les bonnets de ses frères.

Il mit alors les bonnets sur la tête des filles de l'ogre et les couronnes sur la tête de ses frères.

À minuit, l'ogre se réveilla. Il monta dans la chambre plongée dans le noir. À tâtons, il alla vers le premier lit et il toucha les têtes couronnées des petits garçons. Il pensa alors qu'il s'était trompé. Puis il s'approcha de l'autre lit et sentit les bonnets. Il trancha alors la gorge de ses sept filles et il retourna se coucher.

Le Petit Poucet réveilla vite ses frères et, tout doucement, ils s'enfuirent dans la nuit.

Le lendemain matin, lorsque l'ogre découvrit ses sept filles mortes, il hurla et enfila ses bottes de sept lieues afin de rattraper les sept frères.

Grâce à ses bottes magiques, l'ogre sautait de montagne en montagne, traversait les fleuves. Il trouva rapidement le chemin des enfants. Le Petit Poucet, voyant l'ogre se rapprocher, se cacha avec ses frères sous un rocher. Fatigué par le long chemin qu'il venait de parcourir, l'ogre s'allongea et s'endormit sur le rocher où les enfants s'étaient cachés.

Le Petit Poucet dit à ses frères de retourner à la maison auprès de leurs parents.

Et tandis qu'ils s'en allaient, le Petit Poucet s'approcha de l'ogre et doucement, tout doucement, il lui enleva ses bottes de sept lieues.

C'étaient des bottes immenses, très larges mais comme elles étaient magiques, elles prenaient la taille des pieds de celui qui les chaussait. Et c'est ce qui se passa, les bottes devinrent toutes petites. Ainsi chaussé, le Petit Poucet alla voir le roi. Il lui proposa ses services comme messager de son armée. Le roi fut très content, et lui remit beaucoup d'argent.

Lorsqu'il fut riche, il retourna voir son père, sa mère et ses six frères. Tout le monde fut heureux de le revoir et ils vécurent sans souci le reste de leur vie.



D'après *Ma classe de maternelle 4/5 ans moyenne section*, Hatier.

Annexe 11.2

Le Petit Poucet en chinois

大拇指汤姆

从前,有个樵夫和他的妻子生了七个孩子,都是男孩,他们很贫穷,很艰难地养育自己的孩子。特别是最小那个儿子,给他们增添了很多的麻烦。他们相信小儿子是很脆弱和有点笨,因为他长的非常小,也从来不说话。他出生以来,就不长个,象我们拇指一般大小,所以给他取名为大拇指汤姆,其实他很调皮也聪明。

有一天晚上,7个孩子们已经上床睡觉了,樵夫和他的妻子商量决定将七个男孩放在森林里。当时,大拇指汤姆掉在爸爸的座位下,他听到了父母的所有谈话。整个晚上,他躺在床上,他一直在想办法,该怎么办呢?第二天,他走到小溪旁,在水底,他捞起白色鹅卵石,塞满他的口袋里。随后,他回家和全家人向森林中走去。

父母把七兄弟留下来负责捡木材,然后非常迅速离开孩子们。当孩子们发现父母把他们单独留在森林里时,他们就害怕地哭了起来。是大拇指汤姆安慰他们,并要求他们跟着他走。

孩子们一直沿着放有白色鹅卵石的小路走,他们到达了自己的家,全部孩子都投入了妈妈的怀抱里。

几天后,父母再次决定丢弃他们的孩子。而大拇指汤姆听到了这消息,他再次想去小溪里取石头。但家门被关闭,他又有什么办法呢?

在准备出门的时候,他们的妈妈给了每人发了一块面包。大拇指汤姆边走边在小路上扔面包碎。

父母陪孩子们走到最黑暗和最浓密的森林里把他们遗弃了。

当七兄弟想回家的时候,他们找不到回家的小路。因为那些鸟把那些面包给吃了。夜幕降临了。他们该怎么办呢?

他们离开了丛林,大拇指汤姆看见了一丝灯光。沿着灯光他们发现了一个房屋然后他们敲门。一个女人打开了门。
--你好,夫人!大拇指汤姆说。我们在森林里迷路了,我们找不到睡觉的地方。你允许我们睡在你家吗?

--哦!我可怜的孩子!你们不知道你们在哪里!
我们家有食人魔专门吃小孩的。

大拇指汤姆还是坚持叫那女人给他们进去。他们进去后勉强选择靠近那条小路的地方歇息,接着听到了食人魔敲门的声音。
那女人把兄弟七人藏在床底下,然后去开门。

食人魔很快靠近桌子坐好。

大拇指汤姆

-- 很清新的肉味！他说着然后左右嗅探。

他径直走到床旁把七兄弟一个一个拉出来。

食人魔磨砺了他的刀顺手拿了其中的一个孩子。然后他妻子向他靠近并且说：“现在你想做什么！难道你明天没有足够的时间吗？并且你还有那么多肉：一只牛犊，两只羊，和半只猪。”

食人魔让他妻子把这七个兄弟带去一个有两张床的房间里：第一张床躺着食人魔的七个女儿，第二张床准备给这七兄弟。

食人魔的七个女儿每人携带着黄金的头冠。

在夜晚，大拇指汤姆起来脱下他兄弟们的帽子，将食人魔女儿们的黄金头冠和他兄弟们的帽子交换戴上。

在半夜里，食人魔醒来了。他在摸黑地走到房间中去。他去抚摸，然后摸到躺在第一床的小男孩们的头冠。他以为自己弄错了。然后接近另一张床，触摸到帽子。接着，他刎了他的七个女儿然后回到了自己床上接着睡。

大拇指汤姆叫醒了他的兄弟们，在夜里悄悄迅速地离开那个家。

第二天早上，食人魔发现自己的七个女儿死了，尖叫起来，穿上靴子准备重新抓住七兄弟。

由于他的靴子有魔法，食人魔可以从这座山跃到另外一座高山，可以穿越过河流。他很快发现孩子们走的小路。大拇指汤姆看到了食人魔，他和兄弟们藏在岩石下。食人魔一路奔跑感到很疲劳，他躺在七兄弟藏身的岩石上睡着了。

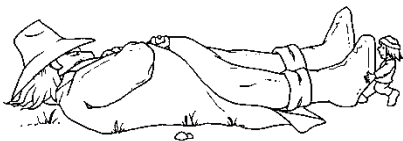
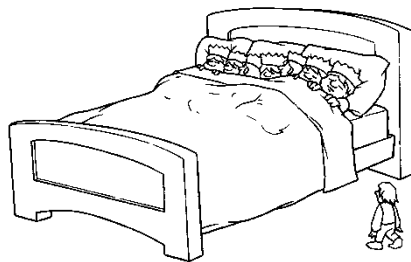
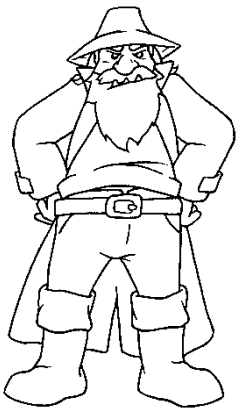
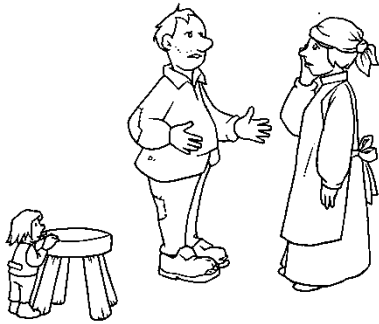
大拇指汤姆告诉兄弟们走向接近父母的家里。

接着，他们向岩石走去，大拇指汤姆走近食人魔，慢慢地轻轻地，他脱下魔的七联魔法靴子。

那靴子非常巨大，但它们很神奇的，谁穿上这靴子都会随脚的大小而变化尺寸。而兄弟们穿上靴子就会变得非常小。大拇指汤姆去见国王，他给国王建议可以为国王的军队提供差的服务，国王听见非常高兴，并给了大拇指汤姆很多的钱。





因为大拇指汤姆变的很有钱了，他重新回到了他的父母和六个兄弟的身边。全部人都很开心地看到他们能生活在一起也不会为以后的生活担忧了。

Annexe 12
Dessins tirés du conte du Petit Poucet



Annexe 13

Activité 1 : Tableau plurilingue du *Petit Poucet*

Dessins	Français	Arabe littéraire	Chinois	Arabe littéraire	Albanais
	LE PETIT POUCET le Petit Poucet	الإبهام الصغيرة AL Ibhām Saġhira	大姆指 dà mǔ zhǐ	الإبهام الصغير le Petit Poucet	Gishti i Vogël
	LES FRERES les frères	الإخوة AL Ikhwa	兄弟 xiōng dì	الإخوة	Vllëzërit
	LE PERE ET LA MERE le père et la mère	الأب والأم AL AB wa AL OUM	父母 Fù mǔ	الأب والأم	Babai Nëma
	L'OGRE l'ogre	الغول AL Ghoul	食人魔 shī rén mó	الغول	Njeri i keq

Annexe 14

Activité 3 : Découverte de la numération chinoise

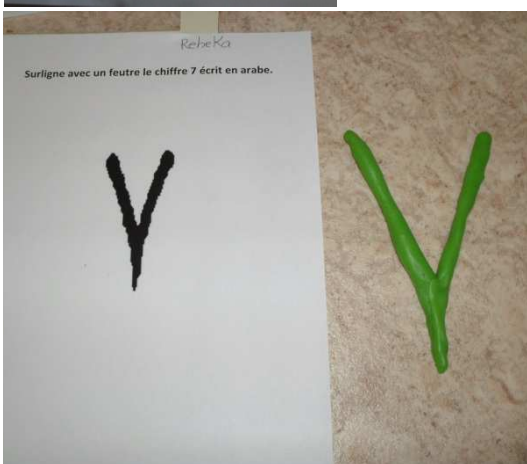
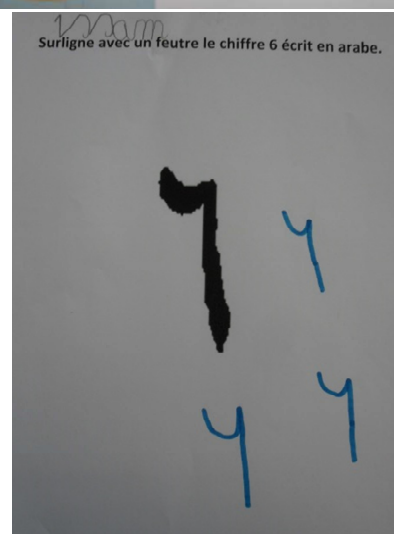
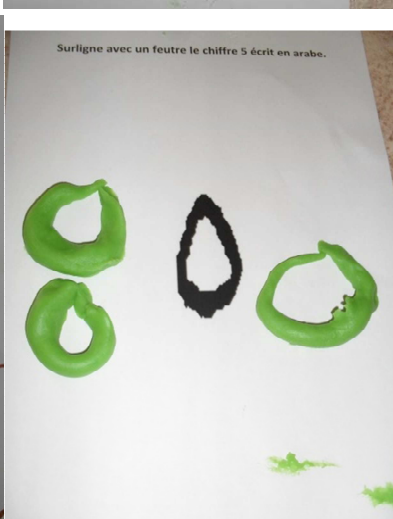
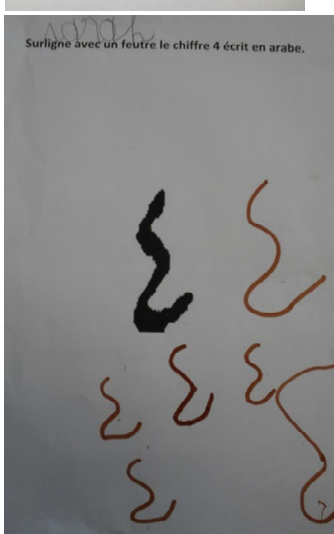
La consigne de l'exercice est :
Surligne avec un feutre le chiffre écrit en chinois.



Annexe 15

Activité 3 : Découverte de la numération arabe

La consigne de l'exercice est :
Surligne avec un feutre le chiffre écrit en arabe.



Annexe 16
Activité 4 : Memory bilingue français - albanais



Annexe 17
Activité 5 : Dessins réflexifs, les langues représentées par les élèves

La consigne de l'exercice est :
Dessine une ou plusieurs langue(s) et raconte-moi ton dessin.



« J'ai utilisé du marron parce que ma maman elle est marron foncé. Elle venait toujours de la France. Moi, je suis clair et foncé. Papa, il a la peau blanche. C'est le drapeau de la France.»



« J'ai dessiné des drapeaux : c'est la France mais je me suis trompé et ça c'est l'Algérie. Je suis déjà allé en Algérie, je suis allé une fois. »



« L'Espagne, et j'ai pas réussi à le faire, c'est trop dur et les bougies aussi. J'aime bien l'Espagne parce qu'il y a des joueurs du Barça dedans. »



« Le drapeau de la France je savais comment le faire. Il y a quelqu'un à la maison qui parle en français c'est pour ça que j'ai fait un drapeau. Ici, je parle en français et quand je va avec l'avion, je vais au Kosovo, je parle albanais.»

MOTS-CLÉS : Elèves allophones, Eveil aux langues, Classe maternelle, Plurilinguisme.

RÉSUMÉ

Ce mémoire est le fruit d'une réflexion portant sur le plurilinguisme dans une classe de petite et de grande sections d'une école maternelle de Grenoble. Le travail réalisé dans ces deux classes sont des séances d'éveil aux langues conçues à partir de deux contes : *Roule galette et le Petit Poucet* dont le principal objectif a été de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des élèves allophones et des élèves issus de parents migrants. Après un point sur le monolinguisme en France, qui légitime l'apprentissage du français à l'école, la politique linguistique française tend à se tourner vers le bi-plurilinguisme. Après avoir défini la notion de bilinguisme, l'accent est mis sur le bi-plurilinguisme à l'école et plus particulièrement aux enjeux de l'entrée à l'école maternelle d'un élève allophone bi-plurilingue en devenir et au cadre juridique dans lequel s'inscrivent l'éducation et la scolarisation, deux droits fondamentaux pour les enfants. Une analyse des représentations qui émergent autour de la question de la diversité à l'école permet de rendre compte que la diversité linguistique et culturelle des élèves allophones n'est pas prise en compte à l'école maternelle. Les approches plurielles ainsi que les programmes sont autant d'outils qui favorisent l'ouverture vers la diversité linguistique en milieu scolaire. Le travail final de conception et d'expérimentation permet de dresser le bilan du projet.