



HAL
open science

Le développement des compétences langagières des enfants allophones scolarisés en classe de Toute Petite Section-Petite Section

Manon Raitière

► **To cite this version:**

Manon Raitière. Le développement des compétences langagières des enfants allophones scolarisés en classe de Toute Petite Section-Petite Section. Education. 2016. dumas-01387497

HAL Id: dumas-01387497

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01387497>

Submitted on 25 Oct 2016

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.

Université de Nantes

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Nantes

Site de Laval

Année universitaire 2015-2016

Le développement des compétences langagières des enfants allophones scolarisés en classe de Toute Petite Section-Petite Section

Manon Raitière

Sous la direction de

Evelyne Allaire

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Enseignement Premier Degré

Sommaire

Introduction	4
Des enfants allophones en classe de Petite Section	6
A. Les enjeux de l'école maternelle.....	6
I. L'intégration dans un groupe.....	6
II. L'acquisition du langage.....	7
B. Le développement du langage chez les enfants	10
C. Les élèves allophones	12
I. Plusieurs profils.....	12
II. Le plurilinguisme : une construction complexe.....	15
III. Le plurilinguisme : un atout	18
IV. Désignation des élèves non-francophones	20
D. Les préconisations pédagogiques	21
I. L'Europe et la France, terres d'accueil depuis longtemps.....	21
II. Les apports des différentes approches du français.....	22
III. Les préconisations pédagogiques actuelles.....	23
Investigations menées en classe.....	29
A. Le contexte.....	29
I. La classe et les élèves	29
II. L'organisation de la classe	29

B. Le recueil des données.....	32
I. Les trois objets d'études.....	32
II. Le dispositif de recueil de données	33
C. Les évolutions observées.....	34
I. L'entrée en communication.....	34
II. De l'utilisation de la langue maternelle... ..	39
III. ... Á l'utilisation de la langue française.....	43
IV. Des apprentissages culturels.....	47
Conclusion	51
Index des sigles utilisés	53
Bibliographie	54
Annexes.....	56

Introduction

Dans un contexte international où l'immigration est au cœur des préoccupations, ce mémoire nous renvoie aux conditions dans lesquelles sont accueillies les personnes étrangères en France. Et, notamment à la scolarisation des enfants issus de l'immigration.

Pour ma première année en tant qu'enseignante, j'ai été nommée dans une classe de Toute Petite Section – Petite Section (TPS-PS). Jusque là, rien ne m'effrayait spécifiquement puisque j'avais déjà effectué plusieurs stages en maternelle durant mes études. Néanmoins, je m'interrogeais sur plusieurs points et, en particulier, sur le développement des enfants de deux à cinq ans. En effet, je connaissais mal les besoins de ces jeunes enfants ainsi que leurs capacités potentielles. De ce fait, je me questionnais à propos des contenus d'apprentissage et des modalités d'organisation d'une classe de TPS-PS.

Puis, à cette réflexion s'en est ajoutée une deuxième car, sur les vingt-deux enfants de la classe, sept n'avaient pas le français pour langue maternelle. C'est-à-dire qu'un tiers des élèves du groupe ne parlait pas un mot de français. J'étais alors confrontée à une situation totalement inédite. Jamais auparavant je n'avais rencontré d'enfant allophone dans le milieu scolaire. Or, les langues parlées par les élèves allophones de la classe n'étaient pas des langues que je connaissais. Certaines étaient d'ailleurs régies par des systèmes langagiers très éloignés du système français. Elles véhiculaient par exemple, des sonorités spécifiques ou bien des signes graphiques caractéristiques.

En conséquence, je me suis interrogée à propos des besoins de ces élèves allophones. Etant donné leur jeune âge, l'immersion en milieu "ordinaire" scolaire est-elle adaptée et suffisante ? Je me suis demandée s'ils avaient des besoins spécifiques à prendre en compte pour l'organisation des apprentissages. Je me suis questionnée quant à leurs capacités scolaires et langagières notamment. L'intégration de ces élèves dans le groupe me posait également question. Aussi, je me suis demandée comment favoriser les échanges et le partage, même entre des individus ne s'exprimant pas dans la même langue.

L'ensemble de ces interrogations m'ont ainsi amenée à me questionner comme suit : **dans quelle mesure la scolarisation des enfants allophones en classe de TPS-PS favorise-t-elle le développement de leurs compétences langagières ?**

Afin de répondre à cette question, je me suis intéressée en particulier, aux travaux de Nathalie Auger¹ et Jean Charles Rafoni². La première propose une réflexion plutôt pratique axée sur l'accueil des élèves allophones à l'école élémentaire. Et, le second, présente la diversité des profils de ces enfants ainsi que les principales approches pédagogiques destinées aux personnes étrangères. Plusieurs documents officiels, émanant du Ministère de l'Éducation Nationale, proposent également des pistes de réflexion intéressantes quant à la scolarisation des élèves allophones. C'est notamment le cas du document d'accompagnement des programmes, *Le langage à l'école maternelle*, qui date de 2011. Dans le cadre du mémoire, celui-ci présente effectivement un double intérêt puisqu'il traite à la fois du cadre spécifique qu'est l'école maternelle et, aborde la scolarisation des élèves allophones.

En parallèle à ces ressources théoriques, j'ai imaginé un dispositif d'investigation qui permette de suivre l'évolution de six enfants allophones de la classe. J'ai donc, grâce à plusieurs grilles de référence, observé leur comportement et mesuré leur compréhension tout au long de l'année scolaire. J'ai également réalisé des enregistrements audio qui m'ont permis d'évaluer leurs progrès en termes de production langagière.

La première partie de ce mémoire étant consacrée aux références théoriques, nous analyserons d'abord les enjeux de l'école maternelle. Puis, nous expliciterons le développement du langage chez les enfants, jusqu'à cinq ans. Dans un troisième temps, nous étudierons les profils des élèves allophones et enfin, nous découvrirons les préconisations pédagogiques liées à la scolarisation de ces élèves en milieu "ordinaire".

La deuxième partie du mémoire, quant à elle, porte sur le dispositif d'investigation mis en place. Nous aborderons dans un premier temps, l'environnement dans lequel s'est effectué le recueil des données. Puis, nous nous attacherons aux modalités et aux objectifs de ce dispositif. Enfin, dans un dernier temps, nous analyserons les évolutions observées chez les enfants.

1. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011.

2. Jean Charles Rafoni. « Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°60. 2012

Des enfants allophones en classe de Petite Section

A. Les enjeux de l'école maternelle

I. L'intégration dans un groupe

1) Des enjeux psychosociaux

Avant d'entrer à l'école, l'enfant évolue dans un environnement qui lui est familier. Il fréquente régulièrement les mêmes lieux : le logement familial, la crèche ou le domicile de son assistante maternelle, éventuellement le domicile de certains proches. Et, lorsque l'enfant se rend dans un lieu inhabituel, il est toujours accompagné par une personne dont il est proche : ses parents, ses grands-parents, son assistante maternelle. Aussi, il se sent en permanence, en sécurité.

Ce confort est mis à mal quand l'enfant entre à l'école. Celui-ci ne connaît plus, ni les lieux dans lesquels il va évoluer, ni le matériel qui s'y trouve, ni les personnes qui vont interagir avec lui. L'enfant n'a plus aucuns repères pour l'accompagner alors, pour se sentir à l'aise au sein de ce nouvel environnement, il va devoir se construire d'autres repères.

Pour cela, l'enfant observe et analyse ce qui se passe dans la classe mais surtout, entre en relation avec les autres. Grâce aux échanges avec ses pairs et avec les adultes, l'enfant perçoit les similarités et les différences qu'il existe entre chacun.³ Petit à petit, il prend conscience de sa singularité au sein du groupe mais également de la singularité de chacun de ses camarades. De ce fait, l'enfant se rapproche de certains élèves, en rejette d'autres, se replie sur soi-même ou bien s'ouvre à toutes les relations possibles.

2) Des enjeux culturels⁴

L'école véhicule une culture spécifique, des codes et des normes qui lui sont bien particuliers. Pourtant, cette culture scolaire n'est pas toujours celle véhiculée par la famille de l'enfant. Par conséquent, le fonctionnement et les enjeux de l'école ne sont pas évidents à comprendre pour tous les élèves. Chaque enfant arrive à l'école avec ses propres

3. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p. 42

4. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p. 44-45

connaissances, sa propre représentation de l'école et de ce qu'elle implique en termes de règles, de langage et de relation aux autres.

C'est pourquoi, tout enseignant se doit de faire comprendre à ses élèves cette variation de culture. Á l'école maternelle, une "approche inductive"⁵, c'est-à-dire qui régule les apprentissages en fonction des besoins immédiats des enfants, peut ainsi permettre, petit à petit, aux enfants de mieux comprendre ce que l'on attend d'eux puis, de s'y adapter avec l'aide des adultes. L'enfant doit avoir la possibilité de tester ses compétences pour pouvoir ensuite les améliorer et les ajuster en fonction de la situation rencontrée. Notamment, en ce qui concerne les règles de vie et le langage.

3) Des enjeux langagiers

Le langage, comme le souligne le document d'accompagnement des programmes datant de mai 2011, est vecteur important d'intégration. En effet, il est nécessaire pour communiquer puisqu'il « prolonge des systèmes plus primitifs de communication : expressions et mouvements du visage, gestes, postures. »⁶ Avant d'entrer à l'école, les enfants échangent avec un nombre restreint de personnes. Et des personnes qu'ils connaissent bien. Aussi, tout change lorsqu'ils arrivent à l'école : il s'agit de se faire comprendre par de nouveaux interlocuteurs dans des situations parfois inédites. Or, c'est en participant à des activités avec ses camarades que l'enfant tisse des liens. C'est en contribuant à la vie de la classe qu'il développe son autonomie et trouve sa place dans le groupe.

II. L'acquisition du langage

1) Les attendus de l'école maternelle par rapport au langage

Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines.⁷

5. L'approche inductive est opposée par l'auteur à l'approche traditionnelle. Cette dernière préconisant la priorité donnée à l'acquisition du langage et donc, à l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p. 45

6. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 9

7. *Programme de la maternelle*. Bulletin Officiel spécial n° 2. Mars 2015. p. 5

Comme l'atteste cet extrait du Bulletin officiel spécial n° 2 concernant le programme de la maternelle, l'acquisition du langage constitue un enjeu majeur de l'école maternelle. Le document d'accompagnement des programmes, le langage à l'école maternelle, précise d'ailleurs cet enjeu puisqu'il préconise « l'acquisition par tous les élèves d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. »⁸ Cela signifie que de la Petite Section à la Grande Section, une attention particulière est portée à l'enrichissement du vocabulaire, à la syntaxe et la structuration des phrases, ainsi qu'à la prononciation et l'intonation.

De plus, un travail est mené, tout au long de l'école maternelle, pour mettre en avant les liens existant entre l'oral, spontané et volatile, et l'écrit qui lui est permanent. Ces liens étant régis par un code strict : la langue française.

Par ailleurs, ce travail sur le langage est d'autant plus important qu'il permet de prévenir d'éventuelles difficultés à l'école élémentaire, voire l'échec scolaire.⁹

2) Langue et langage

a) La langue

D'après le document d'accompagnement des programmes, le langage à l'école maternelle, la langue est un produit social et culturel, un « système complexe régi par des régularités que l'on peut observer, objectiver. »¹⁰ Cela signifie que la langue est un code rigoureux, construit par une communauté humaine et composé de signes derrière lesquels se cache un sens. La langue s'accomplit par la parole ou l'écriture mais sa maîtrise n'apparaît pas si évidente à évaluer ou définir. D'autant plus que la langue étant construite par une communauté humaine, elle organise le monde d'une certaine manière. La langue n'est pas universelle : elle ne trouve pas de correspondance exacte dans une autre langue.

Pourtant, certains domaines de réalisation de la langue se retrouvent dans la plupart d'entre elles : l'expression, la compréhension ainsi que l'interaction. C'est pourquoi un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a été créé. Il permet une évaluation critériée, c'est-à-dire la plus objective possible, de l'utilisation de la langue. De cette façon, il met en avant différents degrés de maîtrise pour chaque utilisation de la langue.

8. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 4

9. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 4-43

10. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 4

b) Le langage

Toujours selon le document d'accompagnement des programmes, « le langage est le produit d'une activité, spontanée ou réfléchie selon les cas, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue. »¹¹ En d'autres termes, le langage est le résultat audible de l'activité langagière. Cette dernière impliquant un processus invisible de réflexion, ou de réaction, qui s'appuie sur la langue.

Le langage joue donc un rôle important dans le développement de l'enfant puisqu'il revêt plusieurs dimensions. D'abord, une dimension psychoaffective : grâce au langage, l'enfant peut exprimer ses besoins, ses sensations et ses sentiments. Une dimension sociale : en communiquant avec les autres, l'enfant forge son identité et développe un sentiment d'appartenance à des groupes. Puis, une dimension cognitive : le langage est un "outil pour apprendre" qui permet à l'enfant d'agir de manière réfléchie.

3) Le langage à l'école

a) Le langage de scolarisation

Le contexte scolaire met en avant un langage spécifique qui ne correspond pas à celui de la vie quotidienne. Une enfant peut par exemple, s'exprimer et se faire comprendre correctement en dehors de l'école mais éprouver des difficultés langagières au sein de celle-ci. Dans ce cas, l'enfant maîtrise tout à fait son langage dans le contexte extrascolaire. Ce n'est que son langage de scolarisation qui est à améliorer. C'est pourquoi, un travail est à mener, avec tous les élèves, sur les spécificités du langage qu'implique chaque situation.¹²

b) Deux formes de langage mis en avant

Il existe en fait deux formes de langage. Le langage en situation, souvent sollicité dans les actes de la vie courante, consiste à parler pour accompagner une action. En conséquence, une partie du sens n'est pas portée par le discours mais par l'action elle-même. Quant au langage d'évocation, souvent mis en avant à l'école, il consiste à rapporter des faits. L'intégralité du sens est alors portée par le discours. Aussi, il demande davantage de précision et de structuration que le langage en situation.

11. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 5

12. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011.

À l'école maternelle, est donc travaillé d'une part, le langage qui sert à communiquer. Lors des activités de groupe notamment, mais également lors des moments plus informels (récréation, cantine, coins jeux, etc.). Et d'autre part, le langage pour réfléchir. Celui-ci présente non plus une dimension sociale mais une dimension cognitive. Il correspond, comme l'a écrit Ginette Barbé dans son article FLS : attention travaux !, au langage que l'enfant doit apprendre pour apprendre d'autres choses.¹³ Il renvoie, selon Jean Charles Rafoni, à l'acquisition de concepts (vocabulaire, abstraction, nuances, etc.) ainsi qu'à l'étude du discours, tant au niveau de la production (description, temps, reprises anaphorique, etc.) qu'au niveau de la compréhension (connecteurs logiques, inférences, etc.)¹⁴

B. Le développement du langage chez les enfants¹⁵

Les paragraphes qui suivent présentent les résultats de recherches sur le développement du langage chez les enfants ayant le français comme langue maternelle. Aussi, les acquisitions de ces derniers seront associées à un certain âge. Toutefois, cet âge ne doit être considéré qu'en tant que repère. Il est tout à fait possible qu'un enfant acquiert une compétence plus tôt ou plus tard que la moyenne des enfants sans que cela ne relève de la pathologie.

1) Période pré-linguistique : 0-1 an

Dès ses premiers mois de vie, le nourrisson perçoit les spécificités de sa langue maternelle (régularités, intonations, rythme, etc). De ce fait, vers six à huit mois, il n'est plus déjà plus capable de discriminer des sons qui n'existent pas dans sa langue maternelle. Par contre, il devient sensible aux phonèmes et syllabes de sa langue. À sept mois environ, il comprend ainsi que certaines associations de sons ont un sens. Le nourrisson peut alors discerner et comprendre ses premiers mots.

Au niveau de la production de sons, le bébé commence vers deux ou trois mois à gazouiller. À cinq mois environ, il commence à jouer avec les sons, notamment avec les voyelles et les consonnes occlusives (p, b, t, d). À partir de six mois, le nourrisson répète des

13. Ginette Barbé. « FLS : attention travaux ! », *Diagonales* n°7. Paris. Hachette-EDICEF. 1988. p. 40-41.

14. Jean Charles Rafoni. « Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°60. 2012

15. L'intégralité de cette partie du mémoire a été rédigée à l'aide du document d'accompagnement des programmes, *Le langage à l'école maternelle*, datant de 2011, ainsi que de mes notes de cours de psychologie de l'éducation, donnés par Cécile Albert, maître de conférences à l'Université Catholique de l'Ouest d'Angers, en 2011.

syllabes simples et à neuf mois, les associe pour former ses premiers mots. Á un an, il est donc capable de se faire comprendre grâce à des mots-phrases.

L'intention de communication, elle, intervient autour du septième mois grâce au regard. Vers neuf mois, le nourrisson utilise des gestes déictiques : pointer du doigt un objet par exemple. Puis, à un an, il commence à imiter les gestes et les postures des personnes de son entourage.

2) Période linguistique : 1 à 3 ans

Dès dix-huit mois, les nourrissons sont capables d'associer certains mots à leur contexte et de comprendre des phrases simples. En fait, ils développent de manière exponentielle leur vocabulaire entre un et trois ans. D'abord, ils assimilent des noms, puis des verbes, des adjectifs et des adverbes. S'ils comprennent cent à cent cinquante mots à un an, à trois ans, ils sont à l'aise dans toutes les situations qu'ils rencontrent régulièrement.

De douze à dix-huit mois, les nourrissons s'exercent à émettre des sons, des intonations et des mots. Ils se constituent ainsi un répertoire d'environ cinquante mots dont les premières formules de politesse (bonjour, merci, etc.) et quelques onomatopées (boum, aïïe, etc.). Ensuite, les nourrissons enrichissent leurs phrases : ils combinent plusieurs mots et utilisent le terme « moi » pour se désigner. En conséquence, ils produisent, à trois ans, des phrases de trois mots de type : Groupe Nominal + Verbe + Groupe Nominal. La phrase « bobo bébé » d'un enfant de deux ans devient alors « bébé a bobo ». En outre, l'enfant commence à raconter ce qu'il fait et à employer la première personne du singulier pour parler de lui. Il entreprend de poser ses premières questions.

De plus, entre dix-huit mois et deux ans, le nourrisson améliore ses capacités à se faire comprendre en combinant ses gestes et sa parole. Il comprend alors que le langage est un moyen de communiquer, un moyen d'obtenir ce qu'il désire.

3) Période du langage constitué : 3 à 5 ans

Entre trois et cinq ans, l'enfant continue à étoffer son vocabulaire. Il assimile petit à petit des termes en lien avec les émotions, les sensations et les sentiments. Il emploie des pronoms personnels, des comparatifs et la négation dans des phrases de plus en plus complexes. Entre quatre et cinq ans, il est capable de construire des phrases de type : Sujet + Verbe + Complément, comprenant six mots. L'enfant utilise le « je » et expérimente le récit. Il

s'exprime donc de manière intelligible et essaie d'adapter son langage à la personne qui l'écoute.

C. Les élèves allophones

I. Plusieurs profils

1) Des situations sociales hétérogènes

Tout d'abord, les raisons pour lesquelles des familles immigreront en France peuvent être de plusieurs natures. C'est ce qu'explique Jean Charles Rafoni dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*¹⁶ en déclinant trois motifs d'immigration. Le premier est lié à la situation internationale (guerre civile, insécurité, dictature, etc.) et revêt une dimension politique. Le deuxième fait écho à une dimension législative où, par exemple, dans le cadre des lois sur le regroupement familial, une mère et ses enfants rejoignent le père de famille qui travaille en France. Quant au troisième et dernier motif d'immigration cité par l'auteur, il renvoie à des raisons professionnelles : échange culturel ou affectation diplomatique pour une durée déterminée.

De même, certains enfants allophones sont nés en France et dans ce cas, ils ont un certain nombre de points communs avec les enfants français "ordinaires". Bien que leur culture d'origine et leur langue maternelle véhiculent des normes et des valeurs spécifiques, la langue et les codes culturels français ne leur sont pas inconnus. Mais d'autres enfants, eux, ne sont pas nés en France. Ils y arrivent plus ou moins tôt dans des conditions parfois difficiles. Ils n'ont eux, aucune connaissance, ni de la langue, ni des codes culturels français.¹⁷

Dès lors, tous les enfants qui arrivent en France ne sont pas issus des mêmes milieux socioculturels. Tous ont une histoire différente. Celle, par exemple, d'une petite fille arrivée en France parce qu'un de ses parents a été nommé dans un consulat, n'a rien à voir avec celle d'un petit garçon qui a fui, avec sa famille, un pays en guerre. Un moment d'adaptation plus ou moins long est alors nécessaire à chaque enfant pour pouvoir "faire le deuil" de sa vie passée : sa maison, ses amis, parfois sa famille, ses activités, le climat, la nourriture, etc. Cependant, le fait de partager les expériences de chacun permet à ces enfants immigrés de construire leur identité.

16. Jean Charles Rafoni. « Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°60. 2012

17. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 97

2) Des rapports spécifiques au français

a) La langue française dans le pays d'origine

Selon les situations, les enfants qui arrivent à l'école peuvent avoir déjà acquis des rudiments de français. C'est ce qu'explique Michèle Verdelhan-Bourgade dans son ouvrage *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*.¹⁸ En effet, dans certains pays comme au Cameroun, le français peut-être la langue officielle même si elle n'est pas parlé quotidiennement. Dans d'autres cas, au Maroc ou en Tunisie par exemple, le français est une langue d'origine étrangère mais privilégiée par les habitants car elle véhicule certaines valeurs. Le français est également la langue parlée dans certaines provinces (au Canada, en Suisse, en Belgique) ou dans certains milieux sociaux, la bourgeoisie égyptienne par exemple. Et puis, en France ou au Québec, le français est la langue pratiquée et enseignée.

En conséquence, lorsqu'ils arrivent dans l'hexagone, les enfants ayant déjà pratiqué le français doivent accepter d'approfondir leurs compétences langagières. Quant aux autres qui n'ont jamais côtoyé la langue française, selon leurs capacités et la proximité de leur langue maternelle avec le français, ils doivent tout apprendre. Chaque enfant allophone progresse donc différemment dans l'apprentissage de la langue française.

b) Les différentes langues

Tout au long de ce mémoire, les notions de langues maternelle, étrangère, seconde, de scolarisation, etc. vont être mentionnées. Aussi, nous nous attacherons dans cette partie à caractériser chacune d'entre elles. Pour cela, nous prendrons appui sur les définitions du document d'accompagnement des programmes, *Le langage à l'école maternelle*.

La langue maternelle est « la langue dans laquelle l'enfant baigne avant la naissance et qu'il acquiert dès le berceau par interaction avec sa famille. »¹⁹ C'est en fait la première langue à laquelle l'enfant est confronté : sa langue d'origine, celle de la maison aussi appelée langue 1 par Nathalie Auger²⁰.

18. *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. dir. Michèle Verdelhan-Bourgade. Editions De Boeck Université. coll. Perspectives en éducation et formation, 2007. P. 14

19. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 96

20. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 30

La langue étrangère constitue une « langue non-maternelle, acquise de manière décalée dans le temps par rapport à la langue maternelle et hors de son aire d'usage. »²¹ Suivant cette définition, la langue étrangère est alors apprise postérieurement à la langue maternelle. Et, l'expression "hors de son aire d'usage" renvoie au fait que la langue étrangère n'est pas pratiquée dans la vie quotidienne. Elle est employée seulement dans les moments où on l'apprend.

La langue de scolarisation représente elle, « la langue apprise à l'école et qui sert de manière prépondérante voire exclusive dans le système scolaire fréquenté. La langue de l'école est faite d'actes de langage et d'un lexique qui peuvent ne pas être indispensables dans la vie ordinaire. »²² C'est-à-dire que l'école met en avant une langue spécifique qui ne correspond pas forcément à celle utilisée par les enfants dans la vie courante.²³

Le terme de **langue seconde** est également employé par certains auteurs mais sa signification est fluctuante. Certains l'utilisent pour désigner une langue apprise en deuxième, après la langue maternelle. D'autres, comme Jean Pierre Cuq²⁴, l'utilisent pour désigner le français parlé dans les anciennes colonies. Là-bas, le français n'est pas la langue maternelle, mais il n'est pas non plus une simple langue étrangère. Il renvoie au passé, à l'histoire même du pays. De ce fait, la langue seconde peut être synonyme de langue étrangère, de langue de scolarisation ou bien de langue ayant un statut particulier.

c) Le développement du langage chez les élèves allophones

Quand les enfants allophones entre dans le système scolaire français, ils sont confrontés à la langue française à l'école mais, en famille, communiquent dans leur langue maternelle. Pour autant, les enfants allophones bénéficient d'un développement similaire à celui des enfants français dans leur langue maternelle.²⁵

Aussi, ils ne se trouvent pas en échec lorsqu'ils arrivent à l'école : ils ont des compétences langagières dans leur langue maternelle. Toutefois, n'ayant jamais côtoyé le français auparavant, ils n'ont pas développé ces mêmes compétences en français. Au fur et à mesure de leur scolarité, ils vont donc acquérir ce que leurs camarades français avaient acquis beaucoup

21. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 96

22. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 96

23. Pour plus de précisions, se référer au point A. II. 3) du mémoire. p. 9

24. Jean-Pierre Cuq. *Le Français langue seconde – Origines d'une notion et implications didactiques*. Hachette. 1991.

25. Voir la partie B. Le développement du langage chez les enfants. p. 10-12

plus tôt. Puis, au fil des années, voire des mois, ce décalage s'amenuisera. D'ailleurs, comme l'explique Jean Charles Rafoni ²⁶, après quatre mois de scolarisation, la plupart des enfants allophones commencent déjà à parler français entre eux (fratrie, copains, voisins, etc.). Et, au bout de deux ans, ceux-ci s'expriment davantage en langue française que dans leur langue maternelle.

II. Le plurilinguisme : une construction complexe

1) La culture du pays d'accueil : une limite à l'ouverture

En premier lieu, il est essentiel de rappeler que chaque culture porte des valeurs spécifiques. Les français ont ainsi une certaine vision de l'intégration et de la réussite qui ne correspond pas à la vision que s'en font les autres pays du monde. Mais « chacun voit pourtant son système linguistique et social comme une série d'évidences et a de grandes difficultés à analyser les particularités de son propre système en regard d'autres langues-cultures. »²⁷ Nathalie Auger pointe là, la difficulté que rencontre chaque être humain pour appréhender l'inconnu. Tout d'abord parce qu'il est nécessaire d'être conscient des spécificités de sa propre culture et donc, de ses propres représentations. Or, c'est cette condition qui rend possible une meilleure compréhension des autres et des situations inhabituelles.

Sans ce travail sur notre propre vision du monde, des amalgames peuvent vite émerger. Par exemple, les français ont tendance à considérer la langue italienne comme une langue "chantante". Pour autant, cela ne signifie pas que les italiens chantent plus que les français ou qu'ils fassent davantage la fête. Seulement, les sonorités et intonations très différentes de celles de la langue de Molière, évoquent le chant aux français.

2) Le plurilinguisme : un obstacle à la réussite ?

a) La valorisation du plurilinguisme

Le fait de parler plusieurs langues n'est pas toujours valorisé par la société. Selon Nathalie Auger, celle-ci envisage couramment le monolinguisme comme un facteur de réussite, contrairement au plurilinguisme.²⁸ Cette idée est d'ailleurs confirmée par Thao Tran-Minh

26. Jean Charles Rafoni. « Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°60. 2012

27. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 49

28. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 29

dans son article « Perspectives renouvelées autour des ELCO : la parole aux enfants alloglottes »²⁹ : « Pour les parents et les enseignants, la seule langue de promotion sociale est le français. » Par conséquent la langue maternelle est jugée inutile voire gênante pour s'insérer dans la société. Dans la présentation du périodique *Le français aujourd'hui, langue(s) et intégration scolaire* de mars 2009³⁰, les auteurs mettent en avant les processus d'acculturation et d'inculturation induits par la scolarisation des enfants allophones. Selon ces auteurs, l'école incite les enfants à s'éloigner de leur culture d'origine pour s'adapter au mieux à la culture française.

En outre, certains stéréotypes sur le bilinguisme perdurent³¹ :

- Lorsqu'un individu maîtrise mal deux langues, à l'oral et à l'écrit, alors son bilinguisme est considéré comme un obstacle à l'apprentissage du français. Il est en fait assimilé à un handicap.
- Il n'existe aucune interférence possible entre deux langues. Aussi, aucune des compétences acquises dans la langue maternelle ne pourrait aider à l'apprentissage une nouvelle langue.
- Une personne bilingue possède deux identités distinctes. Selon ce raisonnement, la langue serait alors le seul facteur pris en compte dans la construction de l'identité.

b) "La valeur des langues"

Comme nous l'avons exposé plus haut, les personnes plurilingues ne sont pas toujours valorisées par la société. En France, pays monolingue depuis la révolution française, beaucoup de malentendus et de préjugés persistent. Toutefois, ces malentendus et préjugés varient du tout au tout en fonction des langues pratiquées. Dans les représentations sociales, il est ainsi possible d'établir une certaine hiérarchie des langues. C'est pourquoi plusieurs auteurs utilisent l'expression suivante : "la valeur des langues".

Déjà, en 1982, Bourdieu³² constatait que les représentations des langues dépendaient de plusieurs critères. D'abord, d'un critère économique : les langues anglaise ou chinoise étant

29. Thao Tran-Minh. « Perspectives renouvelées autour des ELCO : la parole aux enfants alloglottes ». *Le français aujourd'hui, langue(s) et intégration scolaire* n°164. Mars 2009. p. 65

30. Lucile Cadet. Jean-Marc Mangiante. Isabelle Laborde-Milaa. « Présentation ». *Le français aujourd'hui, langue(s) et intégration scolaire* n°164. Mars 2009. p. 4

31. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011.

32. Bourdieu dans *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*, Nathalie Auger. éditions des archives contemporaines, 2011. P 35

privilégiées dans les activités commerciales ou financières, elles sont très valorisées par la société. Deuxièmement, des critères affectifs, politiques ou historiques valorisent les langues parlées dans un secteur géographique restreint. C'est le cas de l'espagnol dans les Pyrénées par exemple. Puis, des critères liés aux origines des langues expliquent pourquoi certaines sont considérées comme plus simples à apprendre que d'autres. En France par exemple, il est fréquent d'entendre un individu dire que l'espagnol est plus facile que l'allemand.

L'ensemble de ces considérations affectent aussi le cadre scolaire. Le bilinguisme n'y est généralement pas considéré comme facteur de réussite pour les enfants allophones, alors qu'il l'est pour les enfants des classes européennes et des sections bilingues. De plus, les textes officiels, destinés aux enfants allophones, mettent en avant une approche traditionnelle selon laquelle la maîtrise de la langue française permet l'intégration. De ce fait, les enseignants, eux unilingues, ont tendance à penser que le monolinguisme est la norme ainsi qu'à différencier les langues d'immigration des langues européennes.³³

Pourtant, comme l'a écrit Nathalie Auger, « la parole est un signal sonore qui peut être matérialisé par un tracé sur un écran d'ordinateur. Cette langue n'est donc ni meilleure, ni plus simple, raffinée ou dangereuse qu'une autre. Elle est langue. »³⁴ Et ce d'autant plus que les langues évoluent. Aucune langue vivante n'est figée dans le temps.

En outre, il est impossible d'ignorer ce que l'enfant a vécu avant d'arriver à l'école. Ceci contribue inexorablement à son bien être, à son développement intellectuel ainsi qu'à sa construction identitaire. C'est ce que nous rappelle Andrea Young dans le numéro 55 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.³⁵

c) Le plurilinguisme en contexte scolaire

Les enfants non francophones ne doivent pas être considérés comme des élèves en difficulté. Lorsqu'ils se trouvent dans l'incapacité de réaliser une tâche, plusieurs raisons peuvent l'expliquer : mauvaise compréhension des consignes, activité inhabituelle, technique nouvelle, etc. Présentée et expliquée dans la langue maternelle de l'enfant, la situation ne lui aurait pas forcément posé problème. En fait, les élèves allophones se trouvent en difficulté

33. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 34 à42

34. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 38

35. Andrea Young. « La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°55. 2011. p. 95

parce qu'ils n'ont pas les codes et la langue nécessaires pour comprendre, se faire comprendre et montrer l'étendue de leur capacités. De ce fait, les obstacles qui se dressent devant eux n'ont rien à voir avec ceux des élèves ayant des difficultés durables et/ou sévères.

d) Un plurilinguisme ou plusieurs unilinguismes en parallèle ?

Plusieurs études scientifiques montrent que peu d'enfants allophones vont évoluer vers un bilinguisme équilibré.³⁶ D'une part, le langage de scolarisation et celui utilisé dans le contexte extrascolaire sont envisagés séparément dans les textes officiels. Et d'autre part, les élèves eux-mêmes ne considèrent pas le bilinguisme comme un atout.³⁷ En effet, ils ont tendance à concevoir leur langue maternelle comme une langue personnelle, destinée exclusivement à l'usage familial.³⁸ De plus, ces enfants imaginent leur avenir en France. Ils pensent davantage à s'intégrer dans la société française qu'à leurs origines car ils ne se sentent pas, comme leurs parents, « héritiers d'un passé familial ». ³⁹ En conséquence, les enfants allophones cloisonnent leurs deux langues et développent en parallèle, deux unilinguismes plutôt qu'un plurilinguisme.

III. Le plurilinguisme : un atout

1) Définitions

Le **monolinguisme**, ou **unilinguisme**, correspond au fait de ne parler qu'une seule langue. Au contraire, le **multilinguisme** lui, met en exergue la capacité d'une personne à pratiquer couramment plusieurs langues.

Le **bilinguisme**, selon Nathalie Auger⁴⁰, correspond à la capacité d'utiliser deux langues dans des situations de communication réelles. La maîtrise de ces deux langues étant évaluée par la capacité de l'individu à se faire comprendre, elle est variable. De même, le bilinguisme d'une personne évolue avec le temps. Il n'est pas figé.

36. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 33

37. Nathalie Auger. « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion ». *Le français aujourd'hui* n°158. Paris. 2007. p. 79-88.

38. Thao Tran-Minh. « Perspectives renouvelées autour des ELCO : la parole aux enfants alloglottes ». *Le français aujourd'hui, langue(s) et intégration scolaire* n°164. Mars 2009. p. 66-67

39. Thao Tran-Minh. « Perspectives renouvelées autour des ELCO : la parole aux enfants alloglottes ». *Le français aujourd'hui, langue(s) et intégration scolaire* n°164. Mars 2009. p. 62-64

40. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 30

Quant au **plurilinguisme**, le CECRL le définit comme la capacité à "s'intercomprendre". Cela signifie qu'il ne vise pas l'acquisition de plusieurs langues distinctes mais la faculté de « puiser dans un répertoire de savoir-faire et de connaissances dans plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus variées. »⁴¹ Ainsi, il ne s'agit pas de cumuler la pratique de plusieurs langues mais de les comparer.

2) Les avantages du plurilinguisme

a) Des compétences transférables d'une langue à l'autre

Une multitude d'études réalisées concluent que les compétences acquises par les enfants dans leur langue maternelle ne sont pas préjudiciables pour apprendre une nouvelle langue. L'enfant possède effectivement des compétences langagières dans sa langue maternelle qu'il va pouvoir transférer à la nouvelle langue qu'il apprend. Et ce, tant sur le plan oral que sur le plan écrit.⁴² C'est d'ailleurs ce qu'estimait Vygotsky : dans sa langue maternelle, l'enfant a déjà donné du sens à beaucoup d'objets et de concepts. Aussi, lorsqu'il apprend une nouvelle langue, il n'a pas à acquérir de nouvelles notions, ou très peu. Il lui suffit d'assimiler un mot ou une expression à ce qu'il connaît déjà. Cummins, en 2001, soutenait alors que les enfants allophones développaient nombres de capacités linguistiques et intellectuelles.⁴³

De ce fait, les textes officiels préconisent aujourd'hui la valorisation des compétences de l'enfant dans sa langue maternelle.⁴⁴ C'est pourquoi Cummins recommande de présenter aux enfants allophones, des activités articulant leur langue maternelle avec la langue française. Mais également, de proposer des activités dans diverses langues dès le début de la scolarité. Les enfants bénéficieraient ainsi d'une meilleure compréhension des processus langagiers.

41. Définition du conseil de l'Europe dans Andrea Young. « La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°55. 2011.

42. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 30

43. Vygotsky et Cumins dans Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011.

44. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. Et Rapport annuel des inspections générales. 2009. P. 135

b) De grandes capacités d'adaptation

Compte tenu des paragraphes précédents et du fait que chaque langue organise le monde à sa façon, les enfants allophones développent une « grande flexibilité dans leur façon de penser. »⁴⁵

En outre, ils vivent quotidiennement des situations de diglossie. C'est-à-dire qu'ils utilisent généralement une langue dans le contexte scolaire, et une autre dans le contexte extrascolaire. De même, ils sont habitués à changer de langue en fonction de la personne à qui ils s'adressent. S'ils veulent se faire comprendre, ils ne peuvent pas s'adresser de la même manière à leurs parents qu'à leurs voisins ou encore leurs professeurs. Et, quand les enfants ont la possibilité de parler plusieurs langues avec le même interlocuteur, le thème de la discussion détermine souvent la langue employée. Bien que leur autre langue puisse les aider à certains moments. Et, si nous avons exposé ici des situations se rapportant à la langue, il en va de même pour les habitudes et codes culturels induits par chaque milieu que fréquente l'enfant.

IV. Désignation des élèves non-francophones

Le nom octroyé à un objet ou bien à un groupe de personnes renvoie inéluctablement à la vision que la société a de celui-ci. C'est pourquoi, la manière de désigner les élèves étrangers arrivant en France a évolué dans le temps.⁴⁶

Avant les années 2000, les élèves de nationalité étrangère étant arrivés en France au cours de l'année étaient qualifiés de primo-arrivants. Ce terme est encore utilisé dans bon nombres de documents mais il présente maintenant une connotation péjorative. En 2002, une circulaire promeut l'utilisation de l'expression "Elèves Nouvellement Arrivés" (ENA). Certains auteurs parlent alors d'ENAF pour désigner les Elèves Nouvellement Arrivés en France. Ces termes soulignent la non-maitrise du français et rendent ainsi leur scolarisation incontestable.

Depuis 2012, une nouvelle circulaire a abrogé celle de 2002 et, il y est fait mention d'élèves allophones arrivants. Ces termes désignent tous les élèves dont la langue maternelle n'est pas celle pratiquée à l'école. Les auteurs actuels utilisent généralement l'expression simplifiée : élèves/enfants allophones pour les désigner. Cela inclue également les élèves

45. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 34

46. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 18-19

n'ayant pas le français pour langue maternelle mais étant nés en France. Certains auteurs emploient également les formules élèves/enfants allophones pour qualifier les enfants qui parle une langue différente de celle de leur pays d'accueil.

D. Les préconisations pédagogiques

I. L'Europe et la France, terres d'accueil depuis longtemps

L'Europe a depuis toujours accueilli des migrants. En France, aucune distinction n'a jamais été faite entre les élèves de nationalité française et ceux de nationalité étrangère pour l'accès à l'école. Aujourd'hui, les textes précisent que « l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. »⁴⁷

Pourtant, les premiers textes officiels français régissant l'enseignement des enfants allophones datent de 1970 et 1973⁴⁸. Ils prônent une « intégration rapide dans le système scolaire ordinaire et un souci de ne pas exclure ces élèves de l'ensemble de la communauté scolaire. »⁴⁹ Aussi, dès 1970, sont créées les Classes d'Initiation (CLIN) et les Cours de Rattrapage Intégrés (CRI). Dans les CLIN, 15 enfants allophones au maximum participent à des activités liées aux langues. Les CRI, eux, sont dispensés par un enseignant itinérant à un nombre variable d'élèves allophones.

À partir de 1975, l'Europe favorise l'accueil et l'enseignement aux enfants de migrants. Ce qui, en France, se traduit par la création des Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants Migrants (CFISEM)⁵⁰. Ces derniers sont aujourd'hui nommés Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV).

Actuellement, en France, les textes officiels favorisent l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire. Toutefois, un projet personnalisé est mis en place pour chacun d'entre eux. Les enfants peuvent ainsi bénéficier, en fonction de leurs besoins et des possibilités

47. Circulaire n°2002-063 du 20-3-2002. *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés.*

48. Circulaires du 13 janvier 1970 et de 25 septembre 1973 relatives à la scolarisation des enfants étrangers en France.

49. « La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non-francophones ». <http://eduscol.education.fr/nenuphar/accueil.htm>. Juin 2003

50. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011.

géographiques, d'une prise en charge en CLIN ou en CRI. C'est pourquoi, plus de 1200 structures permettaient d'accompagner 27000 élèves allophones dans le cadre scolaire, en 2010.⁵¹

II. Les apports des différentes approches du français⁵²

Selon la situation dans laquelle il est pratiqué, le français est considéré de plusieurs manières. En fonction du statut de la langue française dans le pays et de sa didactique, les objectifs et méthodes d'apprentissage diffèrent.

1) Le Français Langue Maternelle (FLM)

En France, le français est d'abord langue maternelle puisqu'il constitue « la langue de première socialisation de la plupart des enfants, celle dans laquelle ils construisent leurs premiers apprentissages. »⁵³ Le FLM répond aux objectifs fixés par les Instructions Officielles (IO), à savoir « faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit. »⁵⁴ Pour cela, les élèves participent dès leur plus jeune âge à des activités d'analyse ; la langue ayant pour but d'améliorer la compréhension de celle-ci. L'étude de la langue littéraire, des genres littéraires et des types de textes, tels sont les travaux privilégiés du FLM.

2) Le Français Langue Etrangère (FLE)

Le français devient langue étrangère quand l'enfant n'a aucune connaissance liée à cette langue. Le FLE trouve donc sa place dans les pays non-francophones. Les finalités qu'il poursuit sont les suivantes : être capable de communiquer avec un Français dans la vie courante et connaître les us et coutumes répandus en France. Les compétences travaillées dans le cadre du FLE répondent au CECRL. En conséquence, la compréhension orale, la production orale ainsi que l'interaction sont les activités langagières privilégiées par le FLE. À travers ces activités, l'enfant allophone se familiarise avec la langue et la culture française. Il

51. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 17

52. Distinctions réalisées grâce aux pages internet suivantes :

- Laurence Corny « FLE/FLM/FLS/FLSco ». CASNAV de Créteil. <http://casnav.ac-creteil.fr>
- « Différences entre le Français Langue Étrangère (FLE) et le Français Langue Seconde (FLS) ou le Français Langue de Scolarisation (FLSco) ». Académie d'Amiens : <http://www.ac-amiens.fr/uploads/media/ficheFLE-FLS.pdf>

53. Laurence Corny. « FLE/FLM/FLS/FLSco ». Site internet du CASNAV de Créteil : <http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article329>

54. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel hors série. Juin 2008.

se plie à des objectifs pratiques : demander son chemin, se présenter, commander un repas, etc. Contrairement au FLM, le FLE ne met pas en place d'exercices d'analyse de la langue.

3) Le Français Langue Seconde et le Français Langue de Scolarisation (FLS et FLSco)

Le français est pour certains enfants, une langue seconde. En effet, ils la pratiquent plus ou moins dans leur pays d'origine sans qu'elle soit leur langue maternelle. Dans ces cas-là, le français n'est pas considéré comme langue étrangère, car il revêt pour eux un statut particulier. De plus, étant pratiqué à l'école, le français devient langue de scolarisation. Alors que le FLE ne se préoccupe que de lui-même, le FLSco, en plus de constituer lui-même une discipline, est une langue utilisée dans toutes les disciplines.⁵⁵ Aussi, il a pour finalité la maîtrise des usages que les différentes disciplines scolaires font de la langue.

La didactique du FLSco est encore en construction. Si elle vise des objectifs identiques à ceux du FLM, elle s'appuie davantage sur la didactique du FLE.⁵⁶ En outre, le FLSco développe des compétences propres au contexte scolaire : des savoir-faire disciplinaires mais également interdisciplinaires (lecture de consignes, règles d'interaction, prises de parole, etc.).

III. Les préconisations pédagogiques actuelles

Compte tenu des situations variées dans lesquelles se trouvent les enfants étrangers arrivant en France et les différentes approches de l'enseignement de la langue française, deux points apparaissent primordiaux pour accueillir les enfants allophones à l'école⁵⁷. D'abord, il s'agit d'établir un climat de classe sécurisant qui permette les apprentissages pour tous les élèves. Puis, de porter une attention particulière au langage.

1) Un climat de classe favorable aux apprentissages

a) Un espace sécurisant

Comme l'indique le document d'accompagnement des programmes⁵⁸, l'enseignant a pour objectif premier que les enfants allophones trouvent leur place au sein des lieux et du groupe.

55. Michèle Verdelhan-Bourgade. *Le français de scolarisation - Pour une didactique réaliste*. PUF. 2002. p. 29-30

56. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 74

57. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 58

58. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011.

En effet, ceux-ci ont besoin de repères pour se sentir à l'aise. C'est pourquoi le professeur des écoles imagine dans sa classe un environnement adapté et le plus intuitif possible. Des rituels liés à la prise de parole, des signaux sonores et des outils visuels permettent ainsi aux enfants de se repérer dans le temps et dans l'espace.

De plus, des réponses doivent leur être apportées quant à ce qu'il est possible de faire ou non à l'école. L'enseignant se doit d'explicitier à chaque enfant ses attentes et adapter ses étayages. C'est dans ce cadre qu'une relation de confiance pourra s'établir entre les enfants et les adultes. Et ce, d'autant plus si l'enseignant réserve de courts moments pour échanger de manière privilégiée avec les élèves allophones⁵⁹ et qu'il valorise leurs réussites, même les plus insignifiantes.

b) Le lien avec les familles et la culture d'origine

L'implication des parents pour la scolarisation de leur(s) enfant(s) est un facteur positif quant à la réussite de ceux-ci. C'est le constat effectué par Nathalie Auger dans son ouvrage *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*.⁶⁰ Par conséquent, il est important d'accueillir les élèves allophones tels qu'ils sont, avec leur histoire, leur langue, leur culture, leurs connaissances, etc.⁶¹. Le document d'accompagnement des programmes⁶² préconise d'ailleurs de laisser parler les enfants dans leur langue d'origine, même entre eux s'ils sont plusieurs.

Toujours selon ce même document, en maternelle « l'immersion totale est la meilleure solution, sans aucune distinction dans l'accueil si ce n'est des précautions accrues quant à la langue et aux échanges. »⁶³ Pourtant, l'enseignant (et le groupe-classe en cas d'arrivée au cours de l'année) se doit de préparer la venue de l'enfant allophone afin de lui faire une place dans la classe dès son arrivée. Ainsi, en fonction des capacités des enfants, il peut proposer des activités plurilingues, en lien ou non avec la culture d'origine des élèves allophones de la classe : mémorisation de comptines, lecture de contes, travail sur les expressions de la vie quotidienne, etc. Ces activités permettent à tous les enfants de mesurer les écarts qui existent

59. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 99-100

60. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p. 22

61. « Quand les enfants allophones de maternelle sont perçus comme des élèves "en difficulté de langage", quelles pistes de réflexion ? » Compte rendu d'intervention de Nathalie Thamin au centre Alain Savary. Lyon.

62. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p.100

63. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p.98

entre les langues et donc, de s'ouvrir au monde. Quant au personnel éducatif, ce type d'exercices leur permet d'adapter leur pratique.

c) La coopération⁶⁴

Au sein de la classe, et même de l'école, le développement de la coopération entre pairs est bénéfique pour les enfants allophones. Cela encourage en effet les enfants à interagir et donc, à améliorer leurs habiletés sociales ainsi que leurs capacités langagières. La coopération contribue également à accroître l'estime de soi des enfants. Lors d'activités coopératives en groupe, les élèves dépendent les uns des autres. Chacun se voit attribuer une responsabilité : gérer le temps, faire des recherches, noter les idées, etc. De cette manière, la contribution de chaque enfant est valorisée, quelle qu'elle soit.

Dans une perspective socio-constructiviste, les activités coopératives permettent en plus, aux élèves, de construire du savoir en discutant. De ce fait, ils améliorent leurs connaissances ainsi que leurs capacités à échanger et critiquer. En outre, une certaine culture commune naît de ces activités. Or, les enfants allophones, comme nous l'avons expliqué dans le point D. III. 1) a), ont besoin de repères auxquels se fier.

2) La place particulière du langage oral

a) Les trois dimensions du langage à travailler⁶⁵

- *Echanger, s'exprimer*

Suivant le document d'accompagnement des programmes, les objectifs de l'école maternelle liés à l'expression sont les suivants :

- Prendre l'initiative d'entrer en relation avec un autre
- Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre
- Prendre sa place dans les échanges collectifs puis, respecter les règles ainsi que le sujet induit par l'échange.

Ces trois objectifs se complétant, ils visent en fait la capacité à « mobiliser des ressources langagières adaptées à la situation. »⁶⁶

64. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p. 85

65. Ces trois dimensions sont celles retenues et explicitées dans : *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011.

66. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 14

- **Apprendre à comprendre**

À l'école maternelle, les objectifs liés à la compréhension se résument en quatre points :

- Comprendre des consignes et des questions de plus en plus complexes.
- Comprendre des histoires racontées ou lues
- Comprendre des images et des illustrations
- Comprendre des images et des textes documentaires lus.

- **Progresser vers la maîtrise de la langue française**

À l'école maternelle, on attend des enfants qu'ils acquièrent progressivement « un lexique riche et précis ainsi que la maîtrise des règles qui régissent la structure des phrases. »⁶⁷

b) Les mises en œuvre de ces trois objectifs

- **Echanger, s'exprimer**

Afin que les enfants allophones se sentent à l'aise pour s'exprimer, il est nécessaire de distinguer deux moments d'échange. D'abord, les moments d'échanges informels, individuels, sont l'occasion pour l'enseignant de valoriser tout effort de communication et ainsi, tisser des liens avec les enfants.⁶⁸ Quant aux échanges réglés, collectifs, ils impliquent la mise en œuvre d'un cadre particulier.⁶⁹ En effet, les règles à suivre doivent être claires et peu nombreuses afin que les enfants soient capables de les respecter. De même, l'objectif ou bien le sujet de la discussion doit être précisé et illustré par des supports, car cela facilite la prise de parole des enfants. L'organisation de ce temps d'échange est aussi à définir : quel est le rôle de chaque participant ? Les échanges sont-ils libres ou guidés ? Etc.

- **Apprendre à comprendre**

La compréhension précède la production, mais elle est invisible pour les enfants. Or, il ne suffit pas d'écouter pour comprendre. C'est pourquoi, dans les classes maternelles, la littérature ainsi que les comptines et chansons, sont beaucoup utilisées. Elles permettent effectivement d'affiner les capacités d'écoute des enfants et de développer leur créativité en terme de représentations mentales.

67. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 43

68. Jean Charles Rafoni. « Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°60. 2012

69. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 17

De plus, le professeur des écoles s'attache à questionner, reformuler, expliciter sans cesse les tâches attendues ainsi que ses propres actions. Pourtant, il fait la part belle au silence afin de laisser les enfants accéder au sens de sa requête. Son langage simple, mais précis, illustré par des supports variés, favorise alors la compréhension. Et ce, d'autant plus que les jeunes enfants ne se sentent pas visés par les consignes collectives car ils sont encore très égocentrés.

- **Maitriser la langue française**

Les enfants allophones, tout comme les enfants "ordinaires" d'ailleurs, accèdent d'autant plus facilement au langage lorsque leurs compétences lexicales et syntaxiques sont développées. Or, les élèves allophones sont issus d'un milieu où ils n'ont pas (ou très peu) été exposés à la langue française. Aussi, Nathalie Thamin recommande pour eux « une exposition accrue à la langue française. »⁷⁰ Les adultes se doivent alors d'encourager la communication entre pairs et employer un langage modélisant. C'est-à-dire un langage simple, adapté et précis tout en étant varié. De plus, le langage est présent dans tous les domaines d'apprentissage scolaires. Ce qui nécessite de réfléchir à une approche transversale de celui-ci.

Ce faisant, certains exercices spécifiques permettent d'améliorer l'accès au langage des enfants. C'est le cas notamment des activités pour lesquelles il est demandé de "jouer" avec les sonorités de la langue. Celles-ci enrichissent en effet les compétences et connaissances phonologiques des enfants. Pour autant, il n'est pas souhaitable de contraindre les élèves allophones à répéter sans cesse les mots qu'ils prononcent mal.⁷¹

Afin d'améliorer les compétences langagières de ses élèves, l'enseignant peut également proposer des activités de classement, de catégorisation ou de hiérarchisation. Ces exercices facilitent effectivement la mémorisation du lexique car « la mémoire retient des ensembles organisés et non pas des données éparpillées. »⁷² De cette manière, les élèves apprennent à utiliser le lexique français de manière appropriée en fonction des situations vécues.

70. « Quand les enfants allophones de maternelle sont perçus comme des élèves "en difficulté de langage", quelles pistes de réflexion ? » Compte rendu d'intervention de Nathalie Thamin au centre Alain Savary. Lyon.

71. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 99

72. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 48

c) Des indicateurs de vigilance⁷³

Dès la classe de PS, les adultes doivent être vigilants quant à certaines attitudes des enfants allophones. C'est pourquoi l'annexe XXII du document d'accompagnement des programmes est particulièrement intéressante. Elle recense un nombre important d'indicateurs de vigilance et propose des critères d'évaluation. Ainsi, lorsqu'un enfant paraît fréquemment ne pas comprendre, l'enseignant peut observer si celui-ci réagit à des signaux, s'il parle fort ou très bas, s'il mémorise les comptines et les consignes, etc. De même, le regard de l'enfant et le fait (ou non) qu'il se porte volontaire peuvent renseigner sur celui-ci s'il montre peu d'intérêt pour les activités. Quand un enfant paraît ne pas progresser, l'enseignant peut analyser l'évolution de la construction de ses phrases ainsi que l'étendue de son vocabulaire. L'utilisation du "je", l'intelligibilité de l'élève et l'utilisation ou non de la communication non-verbale, tels sont les éventuels critères à observer dans le but d'aider chaque élève à progresser.

73. Pour plus de détails, se référer à l'annexe n°1 du mémoire. Le tableau présenté a été conçu à partir du document suivant : *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p 206

Investigations menées en classe

A. Le contexte

I. La classe et les élèves

Afin d'avoir matière à étudier, j'ai recueilli des données dans la classe de TPS-PS où je suis en poste. Celle-ci est constituée actuellement de vingt-cinq élèves ayant entre deux ans et demi et quatre ans. Parmi ces vingt-cinq enfants, six sont allophones. Voici un aperçu de leurs profils :

- T est un garçon né en octobre 2012, en Azerbaïdjan. Il possède le statut de réfugié politique et parle azéri. Il a été scolarisé pour la première fois début octobre.
- M est un garçon né au mois de juin 2012, en France. Il est d'origine guinéenne et parle une langue africaine, probablement le soussou. Il vit avec sa maman et sa petite sœur.
- Y est une fille née en juillet 2012, en Italie. Elle est d'origine italo-tunisienne et parle donc italien et arabe. Elle vit avec ses parents.
- Dj est une fille née au mois de novembre 2012, en France. Elle est d'origine guinéenne et parle une langue africaine, probablement le soussou. Elle vit avec son papa et sa maman.
- Dh est une fille née en décembre 2012, en France. Elle est d'origine guinéenne et parle une langue africaine, probablement le soussou. Elle vit avec sa maman et plusieurs frères et sœurs plus vieux qu'elle.
- F est une fille née au mois de janvier 2013, en France. Elle est d'origine guinéenne et parle une langue africaine, probablement le soussou. Elle vit avec ses parents et sa petite sœur.

II. L'organisation de la classe

1) Une attitude bienveillante

Dès le début de l'année, comme le préconisent le document d'accompagnement des programmes⁷⁴ ainsi que Nathalie Augier⁷⁵, je me suis efforcée d'instaurer au plus vite un climat bienveillant et sécurisant dans la classe. Pour cela, j'ai travaillé avec les enfants sur les

74. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p 20-48

75. Nathalie Augier. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 58

règles de vie dans la classe. Des panneaux affichés dans la classe rappelaient d'ailleurs les plus importantes d'entre elles.⁷⁶ Et, lorsqu'une règle était enfreinte par élève, j'utilisais une "phrase type" afin que tous comprennent au plus vite leurs droits et leurs devoirs. Ces phrases étaient les suivantes : « Tu ne peux pas crier/courir/etc. » et « Ce n'est pas possible. ». Certes, à la rentrée, les enfants allophones ne comprenaient pas le sens véritable de ces phrases. Pourtant, ils les ont très rapidement associées au fait d'avoir fait une bêtise. Grâce à ces formules, ils savaient que leur comportement n'était pas acceptable. Plus tard, le « tu » constituait également un élément important puisqu'il permettait à l'enfant de se sentir visé.

Tout au long de l'année, j'ai également porté une attention particulière à mon langage, comme le recommande *Le langage à l'école maternelle*⁷⁷. J'ai veillé à ce qu'il soit simple et précis tout en étant bienveillant.

J'essayais également d'accueillir les enfants tels qu'ils étaient et, valorisais au maximum les efforts qu'ils fournissaient. C'est d'ailleurs ce que préconisent Nathalie Auger⁷⁸ ainsi que Nathalie Thamin⁷⁹ dans leurs discours. Ainsi, lorsque des enfants allophones me parlaient dans leur langue maternelle, je les laissais s'exprimer, leur répondais que je ne comprends pas ce qu'ils m'expliquaient mais leur faisais un grand sourire.

De plus, suivant les indications extraites de l'ouvrage *Élèves nouvellement arrivés en France*⁸⁰, j'ai encouragé les élèves à être solidaires. En classe, ils communiquaient et s'entraidaient pour résoudre des tâches diverses : mettre leurs manteaux, expliquer une activité, ranger le matériel, etc.

2) La découverte de la multiplicité des langues

Au cours de l'année, j'ai proposé aux enfants plusieurs activités spécifiques portant sur les langues étrangères. Celles-ci avaient pour but de « faire prendre conscience aux enfants que la variation est une norme. »⁸¹ C'est-à-dire, de leur faire prendre conscience du fait qu'il existe

76. Photographie des panneaux en Annexe n° 5.

77. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 99

78. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p. 22

79. « Quand les enfants allophones de maternelle sont perçus comme des élèves "en difficulté de langage", quelles pistes de réflexion ? » Compte rendu d'intervention de Nathalie Thamin au centre Alain Savary. Lyon.

80. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p. 85

81. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011.

une multitude de langues et de manières de communiquer. Aussi, si certains élèves ont retenus quelques mots étrangers, l'apprentissage du vocabulaire n'était en aucun cas l'objectif visé.

a) Chansons africaines

Lors de séances d'éducation physique et de moments en grand groupe, j'ai pu faire écouter aux élèves des chansons africaines. La langue de ces dernières ne correspondait pas aux langues maternelles des enfants allophones de la classe.

Ces moments d'écoute ont permis à l'ensemble des élèves de la classe de découvrir de nouvelles formes de musique. Au fur et à mesure, les enfants se sont appropriés les rythmes et sonorités des chansons pourtant chantées dans une langue étrangère. Et, sans qu'ils soient capables de s'exprimer sur le sujet, les enfants d'origine guinéenne, notamment les petites filles, m'ont fait comprendre que ce genre de chansons leur étaient familières. Ils répétaient et chantaient ce qu'ils comprenaient des chansons plus rapidement, et plus souvent que leurs camarades. Parfois, en éducation physique, F, Dj et Dh se lançaient même dans des pas de danses typiquement africains.

b) Lectures d'albums

À partir de la quatrième période de l'année scolaire, j'ai lu plusieurs albums en langue étrangère aux enfants (anglais, espagnol, allemand).

Grâce à ces lectures, les enfants "ordinaires" ont pris conscience du fait que la langue française n'était pas la seule langue qui existait. Ils se sont rendu compte qu'il était possible de raconter des histoires dans une autre langue que le français. Bien qu'aucun enfant de la classe ne comprenait les mots prononcés par la maîtresse, grâce à la communication non-verbale et aux illustrations, ensemble, ils étaient capables de reconstituer l'histoire et la comprendre.

c) Apprentissage de comptines

Comme, l'a préconisé Nathalie Thamin lors de son intervention au centre Alain Savary⁸², j'ai proposé aux enfants d'apprendre quelques comptines et chansons en langue étrangère.

Ceci leur a permis de travailler la mémorisation mais surtout, de se familiariser avec des sonorités nouvelles. Grâce à l'apprentissage de ces comptines et chansons, les élèves ont eu l'occasion de jouer avec les sons, de les explorer, de les essayer. Ils ont ainsi pris conscience

82. « Quand les enfants allophones de maternelle sont perçus comme des élèves "en difficulté de langage", quelles pistes de réflexion ? » Compte rendu d'intervention de Nathalie Thamin au centre Alain Savary. Lyon.

du fait que non seulement, ils étaient capables de comprendre des histoires en langue étrangère, mais qu'en plus, ils pouvaient eux aussi, produire des mots et des phrases dans une langue étrangère.

Quant aux enfants allophones, j'ai constaté qu'ils investissaient très vite les comptines et chansons étrangères. Alors que beaucoup d'enfants ayant le français pour langue maternelle ont commencé à chanter à partir de la cinquième séance, les enfants allophones de la classe ont eux, dès les premières séances, répété et chanté ces mêmes comptines.

B. Le recueil des données

I. Les trois objets d'études

1) L'attitude de l'enfant dans la classe

En premier lieu, j'ai souhaité observer de manière globale, les attitudes des enfants allophones au sein de la classe. Pour cela, j'ai construit une grille d'observation (Cf : Annexe n°2) à partir des critères mentionnés aux pages 18 et 19 du document d'accompagnement des programmes⁸³. Cette grille fait apparaître l'évolution du comportement des enfants selon trois aspects : le premier concerne l'entrée en communication. Avec qui les élèves communiquent-ils ? Quand et de quelle manière ? Le deuxième aspect, lui, est relatif à l'adaptation du langage en fonction des situations rencontrées. Et enfin, le troisième aspect renvoie à l'apprentissage des règles de vie dans le contexte scolaire français.

2) La compréhension de la langue française

Le deuxième objet d'étude auquel je me suis intéressée porte sur la compréhension de la langue française par les enfants allophones. Comme précédemment, j'ai construit une grille d'évaluation (Cf : Annexe n°3) qui m'a permis d'indiquer, pour chaque élève allophone, les mots et phrases qu'il comprenait. J'ai sélectionné ces expressions parmi celles utilisées fréquemment dans la classe. Ce sont des questions et des consignes simples, ainsi que des mots relatifs aux outils et au matériel de la classe.

J'ai rempli cette grille grâce à l'observation quotidienne des élèves et aux conversations que j'ai eu avec eux. Quelque fois, j'ai également organisé des activités visant précisément l'évaluation de la compréhension d'une ou plusieurs expressions.

83. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 18-19

3) Le langage produit par l'enfant

Parallèlement à ces observations, j'ai porté mon attention sur les productions orales des enfants allophones. Pour cela, j'ai effectué plusieurs enregistrements audio de chaque élève. Cela m'a permis de transcrire leurs propos à l'écrit et donc, d'analyser leurs compétences langagières. Les normes de transcriptions qui ont été employées sont détaillées dans l'annexe n°4 du mémoire.

II. Le dispositif de recueil de données

1) Un contexte ordinaire

Comme je l'ai expliqué dans les paragraphes précédents, j'ai recueilli un nombre important de données grâce à l'observation et l'activité des élèves au sein de la classe. Je n'ai donc pas mis en place d'activité spécifique pour recueillir les données dont j'avais besoin. En effet, selon le document d'accompagnement des programmes⁸⁴, les élèves de maternelle ont besoin de repères pour se sentir à l'aise à l'école. C'est pourquoi, il m'a paru intéressant de les observer quotidiennement dans des situations qui leur sont familières.

2) Des interactions diverses

« Les régularités d'une langue sont acquises par "imprégnation" au cours des interactions précoces. »⁸⁵ Par conséquent, j'ai essayé d'observer et d'enregistrer des interactions variées : d'élève à élève ou bien d'élève à adulte. Parfois, il m'était possible d'enregistrer une conversation entre plusieurs élèves, sans intervention de l'adulte. Néanmoins, ma volonté d'enregistrer les échanges rendait difficile le fait de ne pas participer aux conversations.

En outre, les interactions étudiées revêtent deux natures. Certaines sont des conversations engagées pendant une activité d'apprentissage planifiée. Le thème de la discussion est alors lié directement à la tâche : consigne, matériel, etc. Mais d'autres, ont lieu lors de moments informels : habillage, récréation, etc. Dans ces cas-là, le sujet de la discussion est totalement libre.

3) Des moments privilégiés

Certains moments de la journée étaient davantage propices à l'observation et l'enregistrement des élèves. C'était le cas notamment, des récréations et des après-midis.

84. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 19

85. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 5

a) L'après-midi

L'après-midi, les enfants arrivaient en classe de manière échelonnée, une fois leur sieste terminée. Aussi, le nombre d'enfants présents dans la classe était réduit et le calme régnait. Quand les enfants revenaient de la sieste, ils avaient la possibilité de s'engager dans les activités à leur rythme. De cette manière, les élèves étaient disponibles pour les apprentissages mais également pour partager avec les autres.

Je pouvais ainsi passer du temps avec chacun d'entre eux et m'intéresser à leurs travaux. Ils avaient là l'occasion de commenter et expliquer leurs productions, ainsi que de me poser des questions. Cela les rendait fiers et ce, d'autant plus que je valorisais au maximum leurs efforts. Des liens se tissaient alors entre les élèves, allophones ou non, mais également entre les élèves et moi, ce qui leur permettait d'oser s'exprimer encore davantage.

b) La récréation

Durant les récréations, il était aisé d'observer les enfants et donc, de repérer leurs capacités d'interaction : Communiquent-ils avec leurs camarades ? Avec les adultes ? Ces moments me permettaient également de mesurer si chaque enfant se sentait en sécurité : Osent-ils monter sur la structure ? Osent-ils aller là où il y a beaucoup d'enfants ? Restent-ils assis sur le banc, à côté de l'enseignante ?

De plus, les récréations étaient l'occasion d'échanger de manière privilégiée avec l'enseignante. Les enfants pouvaient s'exprimer librement, selon leurs désirs. Il n'était plus question de travail ou d'apprentissage. Les enfants avaient la liberté de choisir le sujet de conversation, ce qui rendait les échanges plus légers, voire humoristiques.

C. Les évolutions observées

I. L'entrée en communication

En premier lieu, nous allons nous intéresser aux compétences sociales des élèves allophones. En effet, « l'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : "Apprendre ensemble et vivre ensemble" »⁸⁶. Aussi, il apparaît que leur capacité à interagir avec les autres détermine leur intégration et leur réussite

86. Programmes de l'école maternelle. Bulletin officiel n°2. Mars 2015. p. 3

scolaire. C'est pourquoi, il est important que les enfants améliorent leurs compétences sociales, qu'ils apprennent à communiquer et coopérer avec les autres.

Voici donc un extrait complété de la grille d'observation située en Annexe n°2 du mémoire. Cet extrait complété met en lumière le niveau d'habileté des enfants allophones de la classe dans le domaine de l'entrée en communication. Ces habiletés évoluant en fonction du temps, les chiffres 1, 2, 3, 4 et 5, correspondent aux périodes de l'année scolaire pendant lesquelles l'enfant s'est engagé dans la situation de communication décrite.

Grille A	Dh	Dj	F	M	T	Y
L'enfant ose s'exprimer (qu'importe le langage utilisé)						
- Il répond aux sollicitations de l'adulte :						
→ En relation duelle	Fin 2	4	Fin 3	1	2	1
→ En groupe de 5-6 personnes	3	Fin 4	4	1	2	1
→ En groupe-classe	3		Fin 4	1	4	1
- Il cherche lui-même à communiquer :						
→ Avec ses pairs	2	1	1	1	Déb3	1
→ Avec des adultes	Fin 2	Fin 4	4	1	2	1
- Il participe aux comptines et chansons	2	4	4	1	Fin 4	1
L'enfant parle de plus en plus dans des situations variées				Oui		

D'abord, grâce à cette grille, nous constatons que tous les élèves s'expriment davantage en fin d'année qu'en début d'année scolaire. Cependant, tous ne progressent pas de la même manière dans le temps et selon les situations.

1) Répondre aux sollicitations de l'adulte

L'item "répondre aux sollicitations de l'adulte" correspond aux situations où l'adulte, généralement l'enseignant, sollicite l'enfant sous forme d'une question ou d'une demande. Dans ce cas, l'enfant n'est pas à l'initiative de la communication mais il réagit ou répond aux propos de l'adulte.

a) La notion de sécurité

Selon les données recueillies, nous remarquons que les deux tiers des enfants acceptent de répondre aux sollicitations de l'adulte d'abord lorsqu'ils se trouvent en situation de face-à-face avec eux. Pour Dh, Dj, F et T, il était plus compliqué répondre aux sollicitations des adultes quand ils étaient entourés de leurs camarades. Sans doute, la relation duelle avec l'adulte était-

elle nécessaire afin qu'ils se sentent en sécurité et qu'ils puissent, ensuite, s'exprimer devant les autres en toute confiance. En effet, comme est indiqué dans le document *Le langage à l'école maternelle*, « la médiation par le langage rend possible la relation à l'autre. Elle permet d'assurer la sécurité affective, physique et physiologique de chacun des enfants accueillis. »⁸⁷

C'est ainsi que l'élève T, en récréation, est resté près de moi, jusqu'aux vacances de Noël. Pendant ces moments, il observait les autres enfants, me suivait quand je me déplaçais et parfois, me parlait. Ce n'est qu'en janvier qu'il osa s'aventurer dans la cour et se mélanger aux autres enfants. Dans les premiers temps, il explorait une partie de la cour puis, revenait auprès de moi. Je faisais partie des repères qu'il avait identifiés comme sécurisants.⁸⁸

b) La notion d'effort

Lorsqu'il mène des activités, l'enseignant essaie de faciliter au maximum la compréhension.⁸⁹ Pourtant, il n'est pas aisé de faire participer les enfants allophones, notamment lors des moments en grand groupe. Il est effectivement plus facile de communiquer avec une seule personne qu'avec plusieurs. Dans une discussion de groupe, il faut d'abord être attentif à la personne qui parle et à son discours. Mais généralement, les protagonistes se coupent la parole. Certaines phrases restent ainsi inachevées et des mots sont tronqués, ce qui complexifie la compréhension. Cette idée constitue alors une possible explication au fait que Dh, Dj, T et F, comme d'autres enfants de la classe d'ailleurs, se soient exprimés plus tard en grand groupe. C'est d'ailleurs l'idée que met en avant le paragraphe « Tirer profit des situations scolaire » situé à la page 20 du document d'accompagnement des programmes.⁹⁰

c) La notion d'égoïsme

Pour Y et M pourtant, qu'ils se trouvent en tête à tête avec un adulte ou entourés de vingt-cinq personnes, s'exprimer ne leur a jamais posé problème. Dès la première période de l'année scolaire, ils sont exprimés en grand groupe. Ils ne réussissaient pas toujours à se faire comprendre mais sans doute, leur égoïsme les a aidés à s'exprimer ainsi. En effet, les

87. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 6-15-19

88. Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines. 2011. p 66

89. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 15

90. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 20

enfants de PS restent souvent centrés sur leur propre activité et n'ont pas conscience des autres.⁹¹

2) Prendre l'initiative de communiquer

Outre le fait de répondre aux sollicitations des adultes, la grille A présentée en page 35, met en avant les capacités des enfants à engager eux-mêmes des échanges. Ces échanges peuvent évidemment passer par la parole mais également par toute forme de communication non-verbale.

Suivant les données recueillies, nous pouvons mettre en avant trois attitudes différentes de la part des enfants. Il y a ceux qui se sont d'abord tournés vers leurs camarades, ceux qui ont privilégié l'interaction avec les adultes, et ceux qui ont communiqué avec les enfants et les adultes.

a) Privilégier les pairs

Selon la grille A, les élèves Dj et F ont d'abord engagé la conversation avec leurs pairs avant de s'adresser aux adultes. Toutes les deux vivent en France depuis leur naissance mais sont d'origine guinéenne. Or, en Guinée, les relations qu'entretiennent les adultes avec les enfants, et les hommes avec les femmes, sont bien différentes de celles véhiculées par la culture française. Aussi, DJ et F ont peut-être éprouvé des difficultés à comprendre le code social de la relation aux adultes imposée par l'école. Ce qui les a amené à communiquer davantage avec les enfants. C'est ce que rapporte Jean Charles Rafoni dans son ouvrage⁹² lorsqu'il explique que chaque enfant allophone a sa propre histoire et qu'il est donc plus ou moins difficile pour lui d'entrer en communication.

b) Privilégier les adultes

Toujours selon la grille A, pour T, il a été plus facile de s'adresser aux adultes qu'aux enfants. En tant que réfugié politique, ses seuls repères étaient les membres de sa famille, tous adultes. En outre, son arrivée à l'école a été d'autant plus compliquée que l'année scolaire avait déjà débuté. La séparation avec ses parents était difficile à vivre alors il bénéficiait régulièrement d'une place privilégiée, auprès de l'enseignante, lors des moments de regroupement. Sans doute, comme nous l'avons précisé plus haut, les adultes représentaient-

91. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 20

92. Jean Charles Rafoni. « Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°60. 2012

ils la sécurité pour lui. Il se sentait ainsi assez en confiance pour prendre l'initiative de communiquer, même de façon non-verbale.

c) Communiquer avec tout le monde

Quant à M, Dh et Y, la grille A nous indique qu'ils ont entrepris d'interagir en même temps avec les enfants qu'avec les adultes. Le climat instauré dans la classe a probablement permis à M et Y de s'y sentir à l'aise dès la rentrée. Pour Dh, la situation est différente puisqu'elle ne s'est exprimée véritablement qu'à partir de la deuxième période de l'année. Cependant, le fait d'avoir instauré dans la classe un climat sécurisant propice aux interactions, comme nous l'avons décrit dans la section A II 1) de la partie expérimentale, a vraisemblablement encouragé ces trois élèves à échanger avec tout le monde.

En plus, Y est originaire d'un pays européen. De ce fait, ses habitudes culturelles italiennes se trouvaient assez proches des habitudes culturelles françaises. Alors, comme l'explique Jean Charles Rafoni lorsqu'il aborde les langues et cultures d'origines des enfants allophones⁹³, il a peut-être été plus facile pour Y de trouver sa place dans la classe.

3) Utiliser la répétition

Tout au long de l'année, la répétition a été une forme d'entrée en communication largement privilégiée par l'ensemble des enfants allophones de la classe. Ceci n'apparaît pas dans la grille A mais nous pouvons le repérer grâce aux transcriptions réalisées.

Très vite, les enfants ont réalisé que lorsqu'ils s'exprimaient, cela produisait un effet sur leur interlocuteur, et notamment lorsqu'ils s'exprimaient en français. Aussi, pour bénéficier de ce retour, généralement positif et agréable, ils répétaient les mots qu'ils entendaient. Puis, au fur et à mesure de l'année, ils répétaient les mots qu'ils connaissaient. Et ce, d'autant plus que les adultes les encourageaient à le faire. Voici d'ailleurs un extrait d'une transcription d'un échange avec Dj au mois de mars. La discussion a lieu dans la cour de récréation et illustre parfaitement l'idée que nous venons d'avancer :

PE : Qu'est ce que tu fais ?

Dj : j'(fais/vais) la *bilo* / j'(fais/vais) la *bilo*

PE : Tu fais du vélo ?

Dj : Oui / j'(fais/vais) la *bilo* / j'(fais/vais) XX de la *bélo* X / XX *bélo* / la X *bélo* XX

93. Jean Charles Rafoni. « Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°60. 2012

*bélo

PE : D'accord / il est quelle couleur ? // orange

Dj : Oran:ge

Dh : ave- noir

Mg : XX noir

PE : Oui

Dj : XX –range

PE : Il est orange avec du noir

Dj : Il est –range

PE : Oui

Dh ou Mg : Du orange avec du noir

Un élève : En en en fait

Dj : Nan / XX –range / XX nan Dj XX / XX –range / XX –range / nan nan c'est pas X –range / nan c'est pas –range / euh / nan: nan: // XX

[...]

Dh : *Ch'est* quoi ça ? / *ch'est* quoi ça ?

D : XX –range

Dans cet exemple, l'enseignant s'intéresse à ce que fait Dj et la renvoie aux progrès qu'elle a effectués puisqu'il reprend la phrase qu'elle a produite. L'enfant, alors encouragé à s'exprimer, répète les mots dont il sait qu'ils vont avoir un effet sur ses interlocuteurs : « vélo » et « orange ». Ce processus de valorisation met donc en confiance Dj qui trouve dans la répétition un moyen de s'exprimer.

II. De l'utilisation de la langue maternelle...

1) S'exprimer dans sa langue maternelle

À l'école, et notamment en classe de PS, les enseignants s'attachent à accueillir les enfants tels qu'ils sont, avec leur vécu et donc, leur langue maternelle.⁹⁴ En début d'année, plusieurs enfants s'exprimaient alors, au sein de l'école, dans leur langue maternelle. D'abord, parce qu'ils n'avaient pas conscience que les autres parlaient une langue différente de la leur puis, parce qu'ils n'avaient pas accès à la langue française. Ne maîtrisant pas d'autre langage, ils utilisaient celui qu'ils connaissaient. Pour illustrer cette pratique, voici un extrait retranscrit d'un échange avec Y, mi-novembre.

94. Andrea Young. « La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°55. 2011. p. 95

PE : Tiens ton crayon comme ça regarde: Y /// Voilà:: / Comme ça:
Y : XXX
PE : D'accord
Y : XXX
PE : Oui
Y : XXX

Cet exemple présente une situation caractéristique du début de l'année scolaire où, l'enseignant sollicite l'enfant pour qu'il s'exprime. Toutefois, ce dernier n'a pas encore les capacités de produire des mots et des phrases en langue française, alors, il répond comme il en a l'habitude, dans sa langue maternelle. Or, cette réaction est intéressante car selon le rapport des inspections générales de 2009, valoriser les compétences des enfants dans leur langue maternelle, c'est favoriser pour eux, l'apprentissage du français.⁹⁵

Plus tard dans l'année, les six élèves allophones de la classe employaient toujours leur langue maternelle dans certaines situations. Lorsqu'ils se trouvaient en difficulté pour construire une phrase, ils la construisaient dans leur langue maternelle et y glissaient quelques mots français. À l'inverse, le vocabulaire français leur manquait parfois. Dans ces cas-là, ils utilisaient la syntaxe française et y introduisait un ou deux mots dans leur langue maternelle.

Dj : C'est la X T'choupi
PE : Quoi ?
Dj : C'est la X T'choupi
PE : Ah oui / y'a la / la photocopie de la couverture du livre de T'choupi
Dj : Oui::

Dans cet extrait de conversation datant du mois de mars, il est évident que Dj ne connaît pas le mot « photocopie ». Par conséquent, elle a probablement substitué ce mot manquant par un terme soussou proche sémantiquement. Ainsi, la syntaxe de la phrase produite est tout à fait correcte et, son interlocuteur comprend de quoi elle veut parler. Par ce processus de remplacement, elle a réussi à faire passer son message. Et, l'enseignante ayant modifié sa phrase en français oralement, peut-être Dj pourra-t-elle, à la prochaine occasion, se souvenir du mot photocopie.

95. Rapport des Inspections générales. Ministère de l'Education Nationale. 2009. p. 135

2) Employer la communication non-verbale

Comme précisé à la page 11, les enfants utilisent les gestes pour se faire comprendre avant un an. De ce fait, le document d'accompagnement des programmes⁹⁶ préconise aux enseignants de maternelle, et notamment lorsque ceux-ci sont en contact avec des enfants allophones, de ne pas se priver de la communication non-verbale. Aussi, dans la classe, les six élèves allophones ont tous communiqué, plus ou moins souvent, de façon non-verbale.

a) Pour entrer en communication

En début d'année, ne pouvant pas se faire comprendre par la parole, les enfants se sont exprimé de différentes manières. F et Dj pleuraient pour attirer mon attention mais M, Y, Dh et T, eux, cherchaient le contact physique. Avec les autres enfants, Dj et M faisaient parfois preuve de violence car, comme le signale le document d'accompagnement des programmes, « l'agressivité naît souvent du manque de mots pour exprimer un malaise, un reproche, un malentendu. »⁹⁷

b) Pour entrer dans les apprentissages

Si la communication non-verbale a été utile aux élèves allophones pour entrer en interaction avec les autres, ils s'en sont aussi servi pour augmenter leurs connaissances. Souvent, lorsqu'ils voulaient apprendre un mot, les enfants m'apportaient l'objet correspondant ou bien le désignaient. C'est ce que l'extrait suivant illustre. Y, curieuse d'apprendre le nom des animaux dessinés sur sa feuille, pointe chacun d'entre eux pour que je les cite.

[Yasmine pointe du doigt la souris]

PE : Une souris

Y : Un *so:ris*

E : Oh / oh

[Yasmine pointe du doigt le léopard]

PE : Un léopard

Y : Un léopa:rd

[Yasmine pointe du doigt la tortue]

PE : Une tortue

Y : On va mettre X dans XX

96. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 23

97. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 19

Certains enfants, T notamment, se sont également emparés de la communication non-verbale pour rendre compte à l'enseignant de leur compréhension ou de leurs connaissances. Un après-midi, Y et T feuilletaient l'album *Va-t'en, Grand Monstre Vert !* de Ed Emberley. Y répétait le mot « bouche » alors je me suis assise auprès d'elle et de T. Mais étant incapables de citer d'autres parties du corps, ils tournaient les pages de l'album et, à chaque fois, positionnaient leur index sur une partie du visage du monstre puis, sur celle de leur visage qui correspondait. Grâce à ces gestes, j'ai pu constater qu'ils avaient une bonne représentation de leur corps.

3) Produire des onomatopées et moduler l'intonation

Toujours dans le but de se faire comprendre, les enfants allophones de la classe ont beaucoup utilisé les onomatopées. Et ce, dans différentes situations.

a) Pour désigner les animaux

D'abord, ils se sont servi d'onomatopées pour désigner les animaux. En effet, si les enfants ne connaissaient pas le nom des animaux en français, ils en avaient déjà une représentation. C'est pourquoi, pour désigner chaque animal, ils produisaient son cri. Dans l'exemple suivant, nous pouvons constater que, spontanément, Y imite le miaulement du chat. Or, le mot « chat » fait partie de son vocabulaire actif puisqu'elle l'utilise ensuite. Cet exemple nous montre qu'il était pour elle plus rapide d'accéder à la représentation du cri du chat, qu'au terme français correspondant à l'animal.

Y : Oh miaw / *egade* *maikesse*

PE : Oui oui oui

Y : *Maikesse* y a chat

PE : Ah y avait un chat ?

Y : Oui

b) Pour commenter des productions

Dans d'autres circonstances, les élèves allophones employaient des sonorités caractéristiques pour expliquer leurs travaux. Souvent, ce langage oral était accompagné de gestes, ce qui permettait de faciliter la compréhension pour l'interlocuteur. Dans l'extrait de conversation retranscrit ci-dessous, M souhaite commenter son dessin mais ne peut le faire par manque de vocabulaire. De ce fait, il combine des gestes à la production de sons pour se faire comprendre. Et, il arrive ainsi à pallier sa carence lexicale.

PE : Tu as colorié en bleu
M : *Tololié* / ouh::: dou dou / tou / ah / tou / chou [en faisant des mouvements circulaires avec son index]
PE : Ah / tu fais des spirales / des ronds comme ça / oui

c) Pour exprimer des sensations et des émotions

Régulièrement, Dh, Dj, F, T, M et Y jouaient sur l'intonation de leur voix pour exprimer leurs sensations. Ils produisaient des sons qui n'avaient pas forcément de signification en français mais, suivant la manière dont ils les prononçaient, ceux-ci prenaient un sens différent. C'est le procédé que M utilise dans l'extrait suivant. N'étant pas en capacité de répondre à C qu'il trouvait son dessin joli, il a produit des sons qu'il a allongés volontairement dans le but d'exprimer son admiration. De cette manière, il a pu répondre à C de façon satisfaisante puisque celle-ci s'est contentée de la phrase produite par M. Elle ne lui a pas demandé de répéter et n'a pas réitéré sa question.

C : Est-ce que il est beau mon dessin Madiba ?
Md : Hum::: ga: Wah::

III. ... À l'utilisation de la langue française

Grille B	Dh	Dj	F	M	T	Y
L'E adapte son langage aux différentes situations						
- Il respecte le sujet de conversation	4					
- Il tient un échange au-delà de la première réponse (qu'importe la langue)	3		Fin 4	2	Fin 3	2
- Il est capable de présenter son travail	Fin 3			4		
- Il pose des questions	3			3		Fin4
- Il adapte son langage à la situation (communiquer, narrer, expliquer...)	4					

1) Apprentissage de la syntaxe et du lexique français

Les premiers termes français assimilés par les six enfants allophones de la classe étaient tous des noms. Ce n'est que par la suite que certains élèves se sont appropriés des verbes puis, des adjectifs et d'autres termes permettant de préciser le discours. Cette évolution confirme d'ailleurs l'idée mise en avant dans le document d'accompagnement des programmes à la page 44.⁹⁸

98. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 44

a) Utilisation de noms

Dans un premier temps, les enfants allophones de la classe se sont approprié des noms. Ces derniers étaient relatifs à l'environnement scolaire : prénoms des camarades, matériel, lieux, etc. L'exemple suivant illustre parfaitement cet apprentissage. Il s'agit d'un extrait de conversation entre l'enseignant et M datant du début du mois de décembre.

PE : Qu'est ce qu'il y a ?
M : Jean XXX le ballon / là / là [en désignant du doigt un endroit de la cour de récréation]
PE : Jean // Qu'est ce qu'il a fait ?
M : X le ballon
PE : Il a pris le ballon ?
M : Nan / le ballon / X / c'est la ballon
PE : Je ne comprends pas M / Qu'est ce qu'il a fait Jean ?
M : XXX / là / là-bas
PE : Là-bas ?
M : Nan / le ballon
PE : Le ballon
M : i::

Grâce à cet exemple, nous comprenons que M possède déjà un certain bagage lexical mais qu'il est en difficulté pour construire des phrases. En effet, il n'emploie que des noms et ne peut donc pas exprimer d'actions. Il peut seulement désigner des protagonistes, des lieux ou des objets, ce qui rend difficile la compréhension. Ici, l'enseignant comprend que M veut s'exprimer à propos de l'élève Jean et d'un ballon mais, n'ayant pas vu la scène se dérouler, il se trouve dans l'incapacité de comprendre le discours de M. Á ce moment précis de l'année, les capacités de production orale de M sont donc limitées par sa non-connaissance de verbes.

b) Utilisation de noms et de verbes

Petit à petit, certains élèves : Dh, M et Y, ont assimilé des verbes. Ils ont ainsi pu combiner les noms qu'ils connaissaient avec des verbes pour mieux se faire comprendre. Ils avaient par conséquent la possibilité de raconter des événements, d'expliquer leurs travaux, ou bien certaines situations, ainsi que de manifester leurs ressentis. Voici l'exemple d'une discussion avec Y au mois de mars. Y commence à construire des phrases de type "Sujet-verbe". Cela lui permet de décrire l'action du baigneur avec lequel elle joue et donc d'expliquer la situation au professeur des écoles sans aucune ambiguïté.

Y : X va dormir bébé
PE : Ah il va dormir ?
Y : I- va / i- va (assis/ici)
PE : Il va ici
Y : I- va douche bébé / XX

c) Combinaison de noms, de verbes et d'adjectifs

Plus tard, dès la troisième période pour Dh et en fin de quatrième période pour Y et M, ces trois enfants construisaient des phrases plus complexes. Ils utilisaient des noms, des verbes, mais aussi des pronoms, des adjectifs, des adverbes et quelques prépositions. Au mois de février, Dh produisait des énoncés semblables à celui-ci :

PE : Qu'est-ce qu'il y a ?
D : Enzo y va mèm me fait mal
PE : Enzo t'a fait mal ?
D : Y va m'a fait mal ave- le vélo

Et, un peu plus tard, il était même possible d'entendre des mots connecteurs dans les phrases que Dh formulait :

D : *Pasque* Lili / il a / il a X fleurs
PE : Ah: oui
[..]
D : *Choé* elle a (joli) comme moi
PE : Oui / elle a une jolie jupe

Ces deux exemples nous montrent bien les progrès effectués par Dh. En plus de construire des phrases de plus en plus complexes, elle est parvenue, non seulement, à réagir aux discours des autres, mais aussi à effectuer des relations de cause à effet entre les situations. C'est ce que nous prouvent les expressions « parce que » et « comme moi » qu'elle utilise dans le deuxième exemple. Dans la grille B, nous constatons par ailleurs que Dh est le seul enfant capable de respecter un sujet de conversation ainsi que d'adapter son langage en fonction de la situation. C'est en effet la seule capable de prendre en compte véritablement les propos des autres et d'y réagir.

Les autres enfants, eux, ne construisaient pas encore de discours aussi complexes mais, nous pouvons penser qu'ils ont évolué en ce sens.

d) Poser des questions

Un autre aspect de la production orale est également intéressant à analyser. Il s'agit de la capacité des enfants à poser des questions. Grâce à la grille B, nous remarquons que seulement trois d'entre eux le faisaient : Dh, M et Y. Or, ces trois enfants étaient aussi ceux qui avaient davantage développé leurs compétences langagières. En effet, pour être capable de poser des questions, il est nécessaire d'avoir assimilé un minimum de vocabulaire et de savoir structurer ses phrases. De plus, il est indispensable de comprendre et de savoir utiliser les adverbes et pronoms interrogatifs.

2) La prononciation

Si le document d'accompagnement des programmes⁹⁹ préconise de ne pas se focaliser sur la bonne prononciation, les enfants ont tout de même amélioré leurs capacités de prononciation. Au fur et à mesure de l'année, ils se sont familiarisés avec les sonorités du français et ont donc développé leur conscience phonologique ainsi que leurs capacités phonatoires.

Parfois, comme le met en avant le document *Le langage à l'école maternelle*, les élèves expérimentaient des sonorités. T, en janvier, répétait fréquemment son prénom en modulant son intonation, en insistant sur différents sons ou en allongeant certains phonèmes. Sans doute, découvrait-il de nouvelles possibilités depuis qu'il était en France et les testait.

3) Réfléchir à la réponse en plus de réfléchir sur le langage

S'il est difficile pour les enfants allophones de s'exprimer en langue française, ça l'est d'autant plus lorsque le sujet de conversation leur est imposé. Aussi, quand nous leur posons une question, ils doivent réfléchir non seulement à la phrase qu'ils vont produire mais également à la réponse qui est attendue par l'enseignant. Ce phénomène explique sans doute les nombreuses pauses, respirations et interjections produites par les enfants. Ce sont probablement des traces de leurs efforts comme le reflète la transcription suivante.

99. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 99

PE : Et ça / c'est de quelle couleur ?
M : Euh j: / b: / non c'est pas bleu / ça c'est pas bleu
PE : Non / ça n'est pas bleu / ça n'est pas un crayon bleu
M : Là / l'est là [en s'emparant du crayon bleu]
PE : Oui / et ce crayon là est quelle couleur ?
M : Euh:: / rouge
PE : Non

4) Des différences dans le rythme d'acquisition du langage

Les progrès des enfants décrits dans les paragraphes précédents sont réels. Néanmoins, tous les élèves n'y sont pas parvenus au même moment. Chaque élève avait un rythme propre dans l'acquisition de ses nouvelles compétences. Si Dh était capable de construire des phrases correctes dès la troisième période de l'année scolaire, M et Y, eux, y sont parvenus durant la quatrième période. Quant à Dj, F et T, leur vocabulaire était encore très limité aux vacances de Pâques. Pendant la quatrième période, ils avaient recours à leur langue maternelle. T n'utilisait qu'une vingtaine de noms en langue française et, Dj ainsi que F n'avaient assimilé que quelques noms et très peu de verbes. Aussi, ils ne construisaient pas de phrases mais se faisaient comprendre notamment, grâce à la communication non-verbale.

Pour autant, l'âge des enfants ne paraît pas être déterminant dans l'évolution de leurs capacités. Si T, Dj et F sont respectivement nés en octobre 2012, novembre 2012 et janvier 2013, Dh, elle, est née en décembre 2012. Or, Dh était la seule des six enfants allophones à avoir des frères et sœurs plus vieux qu'elle. De ce fait, elle a sûrement participé davantage que ses camarades à des échanges en langue française, au sein du cercle familial. Ce qui pourrait expliquer ses progrès très rapides. Cette idée nous ouvre d'ailleurs à une réflexion plus générale sur l'environnement extrascolaire des enfants. Dans quelle mesure celui-ci influence-t-il les apprentissages des enfants ?

IV. Des apprentissages culturels

À leur arrivée dans le système scolaire, les enfants allophones connaissaient plus ou moins les codes culturels français.¹⁰⁰ Si certains ont déjà été confrontés aux règles sociales en vigueur, d'autres pas du tout. C'est pourquoi l'apprentissage des règles de vie, dans la cadre scolaire, revêt une importance particulière.

100. *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011. p. 97

Les quatre élèves de la classe d'origine guinéenne vivaient en France depuis leur naissance. Aussi, ils avaient probablement déjà acquis certains usages sociaux. Pour autant, ils n'avaient pas acquis l'ensemble de ces règles avant d'entrer à l'école. De ce fait, à la rentrée, quelques formules de politesse leurs étaient familières sans qu'ils ne les aient assimilées.

Y, elle, ne connaissait aucune de ces formules à la rentrée. Par contre, plusieurs usages culturels lui étaient déjà familiers. En Italie, elle vivait selon une culture européenne mais, en Tunisie, lors de ces différents séjours, elle se trouvait confrontée à une culture davantage maghrébine. En conséquence, avant d'entrer dans le système scolaire français, elle avait sans doute déjà développé des capacités d'adaptation.

Quant à T, ne connaissant pas bien le parcours qui l'a mené en France, nous pouvons imaginer qu'il découvrait le fonctionnement de son nouvel environnement social à mesure de sa scolarité.

1) Les formules de politesse

Parmi les attendus institutionnels de l'école maternelle, il y a l'apprentissage des règles de communication.¹⁰¹ C'est pourquoi, les enseignants conduisent tous les élèves, et particulièrement ceux n'ayant pas le français pour langue maternelle, à la maîtrise des formules de politesse. Voici donc un extrait complété de la grille d'observation présentée en Annexe n° 2.

Grille C	Dh	Dj	F	M	T	Y
L'E utilise les formules de politesse (bonjour, au revoir, s'il te plait, merci)						
- Il connaît les formules de politesse	3	4	Déb4	3	Fin 4	Déb4
- Il utilise spontanément les formules de politesse				Fin 4		

Cette grille nous permet de constater deux choses. D'abord, elle indique qu'à partir de la quatrième période, les six enfants allophones de la classe comprenaient les formules de politesse suivantes : bonjour, au revoir, merci, s'il te plait. Cependant, seul M les utilisaient spontanément. C'est-à-dire que lorsqu'on leur demande, ils savent quelle formule utiliser mais, si la demande n'est pas formulée, Dh, Dj, F, T et Y ne prononcent pas cette formule.

101. Programmes de l'école maternelle. Bulletin officiel n°2. Mars 2015. p. 4

2) Les phrases courantes et expressions-type

Au fur et à mesure qu'ils développaient leurs compétences langagières, les enfants de la classe transposaient quelques phrases simples dans une multitude de situations. C'est ainsi que F, au mois de mars, s'est exclamée « J'ai gagné ! » lorsqu'elle eu tracé le contour d'une forme. La phrase employée n'était pas tout à fait adaptée à la situation. « J'ai réussi. » aurait davantage convenu pourtant, cela n'a pas gêné la compréhension. Au contraire, F est parvenue à ses fins puisqu'elle s'est fait comprendre par l'enseignant.

De plus, les enfants allophones se sont petit à petit appropriés des phrases et expressions caractéristiques de la langue française. C'est d'ailleurs ce qu'illustre l'extrait retranscrit d'un échange avec Y au mois de mars. Nous constatons qu'elle emploie les expressions « Ça y est » et « D'accord », expressions qui ne trouvent pas de traduction directe dans toutes les langues. Nous pouvons donc supposer que l'exposition permanente à la langue française lui a permis d'acquérir des réflexes langagiers.

Y : Ca y est / *d'ai* fini / XX / d'acco- / y a fini /// XX / XX / XX // J'ai fini

3) Le respect des règles de l'école

Comme le précise le bulletin officiel du 26 mars 2015, l'école est un lieu au sein duquel les enfants apprennent et vivent ensemble.¹⁰² En conséquence, ils bénéficient d'un certain nombre de droits mais ont aussi des devoirs à respecter. Or, les règles de vie sont parfois compliquées à assimiler pour les élèves allophones. En effet, ces règles ne correspondent pas toujours à celles en vigueur dans le cercle familial.¹⁰³

C'est pourquoi un travail sur le comportement des élèves a été effectué tout au long de l'année. Celui-ci visait à réduire les actes violents, limiter les déplacements inappropriés, encourager le partage et l'écoute, etc. Cependant, ce travail n'était pas destiné exclusivement aux enfants d'origine étrangère. Il s'adressait à l'ensemble des élèves de petite section.

En outre, dans la grille d'observation qui se trouve en Annexe n°2, certains items nous apportent des précisions quant aux comportements des élèves allophones dans la classe. Les voici :

102. Programmes de l'école maternelle. Bulletin officiel n°2. Mars 2015. p. 3

103. Jean Charles Rafoni. « Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°60. 2012

Grille D	Dh	Dj	F	M	T	Y
L'E régle sa prise de parole et respecte les règles						
- Il réagit régulièrement aux sollicitations	4			2		
- Il respecte les tours de parole						
- Il ne coupe pas la parole aux autres						

Grâce à la grille A présentée à la page 35, nous avons constaté qu'à partir de la période 4, tous les enfants cherchaient à s'exprimer. Ils participaient également aux chants et comptines pourtant, la grille D présentée ci-dessus, révèle la difficulté qu'ont ces enfants à s'exprimer pendant les moments collectifs. Si Dj, F, T et Y n'étaient pas interpellés individuellement par le professeur des écoles, ceux-ci ne répondaient pas aux sollicitations. Mais, sans doute, y a-t-il plusieurs explications possibles à ce phénomène.

D'abord, nous pouvons supposer qu'il était difficile pour certains de comprendre ce que l'on attendait d'eux. C'était probablement le cas de Dj, F et T puisque leurs capacités à comprendre la langue française étaient restreintes. En plus, Dj et F, tout comme Y d'ailleurs, étaient facilement distraites par leurs camarades. De même, Dj, F et T disposant de capacités limitées pour s'exprimer en français, n'osaient peut-être pas prendre la parole devant toute la classe. Malgré le climat de classe instauré, ils étaient peut-être intimidés par leurs camarades.

Par ailleurs, il est nécessaire de s'être approprié les règles relatives à la prise de parole avant d'oser s'exprimer. Les moments de langage collectifs ne sont pas des échanges libres. Bien souvent, ils sont structurés autour d'un sujet de discussion particulier. Et, pour prendre la parole, il y a un procédé à respecter : lever la main et être interrogé. Par conséquent, les enfants doivent être capables de différer leur parole. Or, ces apprentissages sont plus ou moins étalés dans le temps selon les enfants.

Aussi, grâce à la grille D, nous remarquons que seuls deux élèves, M et Dh, participaient aux échanges collectifs à la fin de la quatrième période de l'année scolaire. Toutefois, ils n'étaient pas encore capables de respecter les tours de parole. Ils savaient qu'ils ne pouvaient pas couper la parole aux autres, ni répéter « Moi, moi, moi » sans cesse mais, ils n'étaient pas encore capables de respecter ces deux règles. Cela étant, la plupart de leurs camarades de classe se trouvaient dans le même cas.

Conclusion

L'école constitue un lieu d'apprentissage particulier pour les enfants allophones de TPS et de PS. En effet, c'est en son sein qu'a bien souvent lieu la première "vraie" rencontre avec la culture du pays dans lequel ils vivent. Selon le parcours de chaque enfant, cette découverte est plus ou moins compliquée à vivre. Si, très vite, certains considèrent l'école comme une véritable opportunité de développer leurs capacités et de créer du lien social, d'autres mettent plus de temps avant de se sentir à l'aise. Pour eux, il n'est pas toujours évident de construire leur identité. Pourtant, le développement des compétences sociales et langagières est un enjeu prioritaire de l'école maternelle. C'est pourquoi, les études montrent qu'il est nécessaire d'instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages, tout en faisant la part belle au langage oral.

De ce fait, j'ai beaucoup observé l'attitude des enfants allophones au sein de la classe. Et, au fur à mesure de l'année, j'ai pu également mesurer leurs capacités en termes de compréhension et de production orale. Pour ce faire, je passais régulièrement des moments privilégiés avec chacun d'entre eux, en tête-à-tête. Ceci m'a permis de mieux les connaître et donc, d'adapter mes exigences à chaque enfant. De même, cela m'a aidé à construire les séances d'apprentissage. Et, j'ai ainsi pu constater une évolution effective de leurs compétences dans plusieurs domaines, notamment social et langagier.

De plus, ce travail de recherche m'a apporté de nouvelles connaissances. Sur certains points, il a contribué au développement de mon ouverture d'esprit. En effet, il a fait évoluer ma vision de l'enseignement des langues étrangères, mais aussi de la langue française. Il m'a également permis de prendre conscience de la diversité des situations vécues par les enfants. À travers mes lectures et les investigations, j'ai pu mesurer l'importance du langage employé par l'enseignant. Et même, réfléchir au climat instauré dans la classe. Tout cela, bien sûr dans l'optique d'adapter au mieux mon enseignement pour les élèves allophones, mais également pour les élèves dits "ordinaires".

En outre, il serait intéressant de poursuivre l'observation des six élèves allophones l'année prochaine. Cela permettrait un véritable suivi de leurs apprentissages puisqu'à l'échelle d'un parcours scolaire, quatre périodes ne suffisent pas à rendre compte de tous leurs efforts. Dans le même ordre d'idée, le nombre d'enfants observés pourrait être multiplié. Ainsi, il serait

possible de comparer les compétences des uns et des autres et donc, de chercher de potentielles similarités dans le développement des enfants allophones en classe de TPS-PS. Par ailleurs, ce mémoire pose indirectement la question de l'accueil des élèves allophones à l'école élémentaire ainsi que dans le secondaire. Si l'immersion en classe ordinaire est préconisée pour les enfants allophones de maternelle, en est-il de même pour les enfants plus âgés ?

Index des sigles utilisés

TPS : Toute Petite Section	p.4
PS : Petite Section	p.4
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	p.8 & 22
ENA : Elève Nouvellement Arrivé	p.20
ENAF : Elèves Nouvellement Arrivé en France	p.20
CLIN : CLasse d'INitiation	p.21
CRI : Cours de Rattrapage Intégrés	p.21
CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage	p.21
FLM : Français Langue Maternelle	p.22
IO : Instructions Officielles	p.22
FLE : Français Langue Etrangère	p.22
FLS : Français Langue Seconde	p.23
FLSco : Français Langue de Scolarisation	p.23
PE : Professeur des Ecoles	p.38

Bibliographie

Ouvrages scientifiques

Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution. dir. Michèle Verdelhan-Bourgade. Editions De Boeck Université. coll. Perspectives en éducation et formation, 2007.

Ginette Barbé. « FLS : attention travaux ! », *Diagonales* n°7. Paris. Hachette-EDICEF. 1988.

Nathalie Auger. *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe.* Éditions des archives contemporaines. 2011.

Jean Charles Rafoni. « Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°60. 2012

Jean-Pierre Cuq. *Le Français langue seconde – Origines d'une notion et implications didactiques.* Hachette. 1991.

Thao Tran-Minh. « Perspectives renouvelées autour des ELCO : la parole aux enfants alloglottes ». *Le français aujourd'hui, langue(s) et intégration scolaire* n°164. Mars 2009.

Lucile Cadet. Jean-Marc Mangiante. Isabelle Laborde-Milaa. « Présentation ». *Le français aujourd'hui, langue(s) et intégration scolaire* n°164. Mars 2009.

Andrea Young. « La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°55. 2011.

Michèle Verdelhan-Bourgade. *Le français de scolarisation - Pour une didactique réaliste.* PUF. 2002

Compte rendu d'intervention

« Quand les enfants allophones de maternelle sont perçus comme des élèves "en difficulté de langage", quelles pistes de réflexion ? » Compte rendu d'intervention de Nathalie Thamin au centre Alain Savary. Lyon.

Documents officiels

Le langage à l'école maternelle. Document d'accompagnement des programmes. Mai 2011.

Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Bulletin officiel hors série. Juin 2008.

Rapport annuel des inspections générales. 2009.

Circulaire n°2002-063 du 20-3-2002. *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*.

Circulaires du 13 janvier 1970 et de 25 septembre 1973 relatives à la scolarisation des élèves étrangers en France.

Programmes de l'école maternelle. Bulletin officiel n°2. Mars 2015.

Ressources internet

« La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non-francophones ». <http://eduscol.education.fr/nenuphar/accueil.htm>. Juin 2003

Laurence Corny « FLE/FLM/FLS/FLSco ». CASNAV de Créteil.. <http://casnav.ac-creteil.fr>

« Différences entre le Français Langue Étrangère (FLE) et le Français Langue Seconde (FLS) ou le Français Langue de Scolarisation (FLSco) ». Académie d'Amiens : <http://www.ac-amiens.fr/uploads/media/ficheFLE-FLS.pdf>

Annexe n°1 : Indicateurs de vigilance

Annexe XXII. Indicateurs de vigilance chez des enfants normalement scolarisés

	Indicateurs de vigilance (enfants normalement scolarisés)
Enfants de 3 à 4 ans	<p>Les enfants ne paraissent pas comprendre. Ils ne posent pas de questions et ne donnent que peu de signes d'intérêt. Ils n'utilisent que des mots phrases et montrent peu ou pas d'évolution dans le courant de l'année. Ils n'utilisent pas le « je » ni le « tu ». Ils ne sont pas intelligibles, ne disent pas de mots reconnaissables.</p> <p><i>Pour compléter, on essaiera de voir si :</i></p> <ul style="list-style-type: none">– ces enfants réagissent aux bruits, à la musique ;– le volume de leur voix est normal ;– ils cherchent à communiquer par d'autres moyens que le langage (mimiques, gestualité mais aussi formes agressives : coups de pied, morsures, griffures...);– ils regardent leur interlocuteur ;– ils essaient de dire des comptines, de chanter ; ils prennent du plaisir dans les moments dédiés à ces activités même s'ils ne participent pas activement.
Enfants de 4 à 5 ans	<p>Les enfants comprennent moins bien qu'ils ne parlent. Ils produisent des phrases sans verbe. Ils ne parlent qu'en situation. Ils n'utilisent pas le « je » ni les autres pronoms sujets usuels. Ils cherchent fréquemment leurs mots ; leur vocabulaire est réduit à des noms. Ils sont peu intelligibles (articulation). Ils évoluent peu ou pas malgré un guidage et une aide de l'enseignant.</p> <p>Mêmes observations complémentaires que précédemment, en particulier pour ce qui est de la communication.</p>
Enfants de 5 à 6 ans	<p>Les enfants comprennent mal ou difficilement (ils ont besoin de reformulations, de simplifications). Ils sont peu intelligibles ou déforment des mots de manière importante et régulière. Ils ne remplacent pas un nom par « il » / « elle » quand ils racontent. Ils ne produisent pas de formes conjuguées pour exprimer le futur ou le passé. Ils produisent essentiellement des énoncés réduits (inférieurs à 4 mots) ou des phrases longues mais agrammaticales. Ils ne parviennent pas à raconter. Ils n'expriment pas de notions de temps et d'espace. Ils ne parviennent pas à « jouer » avec les syllabes, encore moins avec les sons. Ils ont des difficultés à mémoriser des comptines, des chants, des poèmes, une histoire. Ils ne reconnaissent que très peu de lettres de l'alphabet, voire aucune. Ils évoluent peu ou pas sur l'année malgré des aides.</p> <p><i>Pour compléter, on essaiera de voir si les problèmes notés affectent de la même façon d'autres domaines que le langage :</i></p> <ul style="list-style-type: none">– mémorisent-ils la suite des nombres, des itinéraires, des connaissances sur le monde, etc. ?– Dessinent-ils ? Représentent-ils des « scènes » ?– Discriminent-ils des formes graphiques ?– Réagissent-ils de manière adaptée à la musique (jeux vocaux, activités instrumentales, danse) ?

Annexe n°2 : Grille d'observation

	Dh	Dj	F	M	T	Y
L'enfant ose s'exprimer (qu'importe le langage utilisé)						
- Il répond aux sollicitations de l'adulte : → En relation duelle → En groupe de 5-6 personnes → En groupe-classe						
- Il engage lui-même la conversation : → Avec ses pairs → Avec des adultes						
- Il participe aux comptines et chansons						
L'enfant parle de plus en plus dans des situations variées						
L'enfant adapte son langage aux différentes situations						
- Il respecte le sujet de conversation						
- Il tient un échange au-delà de la première réponse (qu'importe la langue)						
- Il est capable de présenter son travail, le tableau des ateliers						
- Il pose des questions						
- Il adapte son langage à la situation (communiquer, narrer, expliquer...)						
L'enfant utilise les formules de politesse (bonjour, au revoir, s'il te plait, merci)						
- Il connaît les formules de politesse						
- Il utilise spontanément les formules de politesse						
L'enfant régule sa prise de parole et respecte les règles						
- Il réagit régulièrement aux sollicitations						
- Il respecte les tours de parole						
- Il ne coupe pas la parole aux autres						
- Il articule ses propos avec les propos antérieurs (Je suis [pas] d'accord, en plus, je ne comprends pas...)						

Annexe n°3 : Grille de compréhension

Comprend		Madiba	Djenaba	Diahoumba	Fatoumata	Tunar	Yasmine
Questions	Que fais-tu ?						
	Où est ... ?						
	Combien y a-t-il de ... ?						
	De quelle couleur est ... ?						
	Qui ... ?						
	Pourquoi ... ?						
Matériel de la classe	Une paire de ciseaux						
	Un bâton de colle						
	Un pinceau						
	Un crayon						
	Un crayon de couleur						
	Un crayon feutre						
	Le tableau						
	Une feuille						
	Un classeur						
	De la peinture						
	Son étiquette de présence						
	L'étiquette de présence de ...						
	Une perforatrice						
	Une table						
	Une chaise						
Une poubelle							
Verbes d'action	Montre-moi ...						
	Donne-moi ...						
	Va chercher ...						
	Viens						

Annexe n°4 : Normes de retranscriptions utilisées

Signe utilisé	Signification
Y :	Désigne la personne qui parle PE signifie Professeur des Ecoles
/ // ///	Indique une pause plus ou moins longue
-	Indique une occultation de phonème(s) dans un mot
?	Indique une intonation ascendante
: :: :::	Indique l'allongement plus ou moins long du phonème qui précède le(s) signe(s)
OUI	Les majuscules indiquent un volume élevé de la voix
hhh	Indique une respiration importante
<i>maison</i>	L'italique indique un chevauchement de paroles
(fais/vais)	Indique une hésitation au niveau de la transcription
[]	Renferment des informations diverses
X	Désigne un mot incompris
XX	Désigne une phrase ou plusieurs mots incompris
XXX	Désigne un ensemble de phrases incompris
Toutes	Indique un/des phonèmes(s) mis en valeur
fieur	Indique un mot ou ensemble de mots compréhensible(s) mais mal prononcé(s)
[...]	Indique l'occultation d'une partie de l'enregistrement

Annexe n°5 : Panneaux référents pour les règles de vie de la classe



Résumé

Ce mémoire a pour ambition d'étudier le développement des compétences sociales et langagières des enfants allophones, en classe de TPS-PS. C'est pourquoi, il traite des enjeux de l'école maternelle et de ceux, liés à la scolarisation des enfants allophones. Y est donc abordé le développement langagier des enfants de deux à cinq ans, ainsi que les différentes situations dans lesquelles peuvent se trouver les élèves allophones. De plus, il rappelle les préconisations pédagogiques actuelles. Et, dans un deuxième temps, il présente l'analyse de données de terrain relatives à l'attitude des élèves, à la compréhension et à la production orale de ceux-ci, tout au long de l'année scolaire.

Mots-clés

Elèves allophones – langage oral – langue maternelle – langue étrangère - culture

Abstract

This Master's thesis has for ambition to study allophone children's development of social and linguistic skills, during the first year of nursery school. This is why, it deals with stakes of nursery school and those of allophone pupils' schooling. This thesis talks about linguistic fulfillment of pupils aged from two to five years old and about different situations, in which allophone pupils can be based. Moreover, it remembers present educational recommendations. In a second time, it presents the practical data analysis relating to pupils' attitude, to their comprehension and oral production, during the school year.

Keywords

Allophone pupils – oral language – mother tongue – foreign language - culture