



HAL
open science

L'insertion des élèves allophones dans une classe de maternelle : quelles pratiques mettre en place ? (Classe de petite section - moyenne section)

Djaïa Dubreuil

► To cite this version:

Djaïa Dubreuil. L'insertion des élèves allophones dans une classe de maternelle : quelles pratiques mettre en place ? (Classe de petite section - moyenne section). Education. 2016. dumas-01388214

HAL Id: dumas-01388214

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01388214>

Submitted on 26 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.

L'INSERTION DES ÉLÈVES ALLOPHONES DANS UNE CLASSE DE MATERNELLE

**Quelles pratiques mettre en place ?
(CLASSE DE PETITE SECTION –
MOYENNE SECTION)**

Djaïa Dubreuil

PROFESSEUR DE ÉCOLES

Groupe B

Sous la direction de Marie Collombel

2015-2016

Mots-clés : (élève allophone, langue, maternelle)

Table des matières

1	Première partie : l'insertion des élèves allophones à l'école en France	2
1.1	Les difficultés morales et psychiques des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) . .	2
1.2	Les dispositifs d'accueil	5
	L'évolution des dispositifs en France • L'inscription des ENAF dans ces dispositifs	
1.3	Les programmes	9
1.4	Conclusion de la première partie	11
2	Deuxième partie : l'acquisition du langage	11
2.1	L'acquisition et l'importance du langage pour les enfants	12
	Ce dont un enfant a besoin pour acquérir le langage • Le développement langagier des enfants de leur naissance à 5 ans • Le cas des enfants multilingues	
2.2	Etat des lieux du contexte scolaire de ma classe	15
2.3	Niveau d'acquisition du langage oral pour les élèves allophones	16
2.4	Conclusion de la seconde partie	19
3	Troisième partie : la pratique mise en place dans la classe	20
3.1	Présentation de la séquence	20
3.2	Analyse de la séquence	22
3.3	Prolongements de la séquence	25
	Analyse de la grille d'évaluation • Prolongements	
3.4	Conclusion de la troisième partie	28
4	CONCLUSION de ce mémoire	28
5	Annexes	29
6	Bibliographie	37

INTRODUCTION

Les programmes de maternelle (Ministère de l'éducation nationale, 2015) définissent comme axe majeur de l'enseignement le langage oral. En tant que nouvelle enseignante, je me suis posé de nombreuses questions sur les modalités d'un tel enseignement. Suffit-il d'approfondir le langage comme élément transversal des activités d'autres domaines ? Quelles activités propres au langage puis-je mettre en place ? Ces questions sont devenues de plus en plus pressantes face à la demande particulière qui m'était adressée en classe : le cas des élèves allophones. Cette difficulté pédagogique face à laquelle je me suis trouvée m'a encouragée à centrer mon mémoire sur les pratiques à mettre en place pour faciliter l'insertion des mes élèves non-francophones, d'une part dans la classe, et d'autre part dans la langue française.

Cette question m'a amenée à explorer en première partie quelles étaient les conséquences morales et psychiques que l'entrée à l'école en France créait pour ces enfants. Il est difficile d'imaginer ce qu'un être en développement peut ressentir lorsqu'il se retrouve isolé d'une langue et d'une culture habituelle en étant laissé dans un milieu inconnu. Il est devenu alors nécessaire de me renseigner sur les dispositifs mis en place par l'état français pour accueillir ces enfants à l'école. Cet accueil s'est révélé être un système complexe, dont les modalités sont diverses en fonction des académies, des degrés et des enseignants concernés. Bien entendu, je me suis principalement intéressée à cet accueil en école maternelle, qui est laissé entre les mains des enseignants qui accueillent les nouveaux arrivants. Les programmes et documents officiels liés deviennent alors la ligne directrice de l'enseignement particulier devant être mis en place pour ces élèves.

Dans la seconde partie, je me suis attachée à analyser la situation à laquelle je suis confrontée depuis septembre dans ma classe. En effet, malgré l'aide irréfutable que m'apportent les articles théoriques, les meilleurs indicateurs pouvant me guider dans ma pédagogie sont les ressentis, les progrès et les paroles de mes élèves allophones. Pour les comprendre, il a fallu également que je me renseigne sur l'importance de l'acquisition du langage pour les enfants de cet âge.

Suite à une analyse approfondie du contexte scolaire de ces élèves, de leurs profils particuliers, j'ai mis en place des pratiques pédagogiques répondant à leurs besoins intellectuels, émotionnels et sociaux. En dernière partie de ce mémoire, je décris ces pratiques, leurs incidences sur mes élèves non-francophones, les remédiations nécessaires et les prolongements possibles.

1 Première partie : l'insertion des élèves allophones à l'école en France

L'école en France reflète un phénomène d'immigration important en Europe depuis près d'un demi-siècle. En effet, dans les classes se mêlent des enfants de cultures, langues et origines diverses, nécessitant une adaptation fondamentale à la réussite de ce nouveau public scolaire. Cette question préoccupe un grand nombre de chercheurs et de professionnels du terrain. Sa complexité est accentuée par l'infinie diversité des individus constituant ce public, qui est pourtant appréhendé comme un bloc homogène, les ENAF (Élèves Nouvellement Arrivés en France). Les enseignants ont toujours eu à faire face à des élèves ayant chacun des parcours et des capacités différents mais la question de la culture pose un problème d'intégration plus approfondi, touchant aux identités mêmes des individus. Or, malgré certains dispositifs d'accueil mis en place, un constat frappe nos esprits : les enfants migrants de première (c'est à dire ayant vécu la migration) et de deuxième génération (nés en France) ont des difficultés majeures à l'école et, plus tard, sur le marché du travail. Il est donc évident que les accommodations instaurées aujourd'hui ne sont pas suffisantes pour que ces nouveaux arrivants puissent s'intégrer pleinement à notre société.

1.1 Les difficultés morales et psychiques des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF)

Cette difficulté persistante d'intégration des enfants nouveaux arrivants est un signe qu'il ne faut pas seulement chercher du côté des milieux familial et social. Le premier établissement d'accueil de ces enfants est l'école. Or, cette école ayant pour valeur républicaine l'égalité échoue à accompagner ses élèves dans leur bien-être et leur intégration. Il faut reconnaître que l'école est, malheureusement, un lieu de ségrégation sociale et culturelle. Elle crée des souffrances psychiques et morales importantes, ce qui impacte directement le niveau scolaire.

L'arrivée à l'école Un des premiers vecteurs de souffrance pour les élèves est l'arrivée à l'école. Qu'ils aient déjà été scolarisés précédemment ou pas, ils se fracassent contre un univers où ils n'ont aucun repère. Je pense notamment à l'arrivée de mon élève russe, B., le premier jour de l'école. Ayant deux ans et demi, ce fut sa première expérience scolaire. Il n'a pas connu la crèche, il est resté avec sa mère à la maison. Comme tous les autres Petites Sections (PS), il était effrayé par

ce nouvel environnement. Toutefois, à la différence des autres élèves, je n'avais aucun moyen de communication orale pour le rassurer, lui présenter les jeux, les lieux, etc. Il est le seul enfant à avoir pleuré tout au long de la journée et pendant plusieurs jours, complètement terrifié. Il est difficile de différencier à l'entrée de la maternelle ce qui relève de peurs habituelles (exemple : quitter les parents) et ce qui relève d'une peur provenant d'un isolement, d'un sentiment de solitude face à une absence complète d'éléments familiers. Toutefois, il est évident que les autres PS connaissaient les jeux présents, sont venus me voir pour parler de leurs familles, de leurs maisons. Tous ces éléments leur ont permis de trouver du réconfort la première journée. Ce qui n'a pas été possible pour B. Il lui a fallu plusieurs jours pour s'autoriser à explorer la classe, à essayer les jeux et à participer aux ateliers.

Le rapport social Une grande difficulté d'adaptation pour ces élèves est notamment le rapport à l'autre. Certaines cultures, par exemple occidentales, ont des éléments communs quant aux techniques de maternage, à l'apport des soins, aux jeux et aux règles sociales. Tous ces facteurs jouent dans le développement d'un enfant, et ils dépendent entièrement de la culture des familles. D'autres cultures utilisent des méthodes, soit entièrement à l'opposé, soient sans similitude avec celles connues en Europe. Dans son article (Moro, 2010), Marie Rose Moro cite différentes recherches quant aux techniques de maternage effectuées dans des cultures européennes et africaines. Les observations ont montré que certaines ethnies africaines centraient le développement de l'enfant autour de nombreux contacts physiques, comme des massages, des stimulations psychomotrices, tandis qu'en France, le rapport mère-enfant est plus centré sur le regard et la parole. Ces données structurent le développement de l'enfant et sa vision du monde. Elles deviennent des outils de déchiffrement du monde. Or, arrivés à l'école, ces outils deviennent obsolètes car inadaptés à l'environnement rencontré. Les enfants ont alors du mal à décoder ce qui se passe autour d'eux, ils ne retrouvent aucun code commun avec leurs camarades. Ils sont entraînés vers de l'imitation, qui ne se trouve pas forcément être porteuse de développement mais peut amener vers un vécu copié et incompréhensible pour l'enfant. Toutes ces difficultés entraînent un sentiment d'insécurité, de mal-être qui peut être mal interprété par les enseignants présents. Cela révèle un manque important provenant de l'idéologie quant à l'accueil de ces enfants à l'école. En effet, l'école a tendance à attendre que les enfants s'adaptent, se modifient en fonction des contraintes sociales et d'apprentissage qui proviennent de son fonctionnement. En revanche, elle ne cherche pas elle-même à s'adapter aux outils que ces

enfants ont en main pour comprendre l'école. Il y a l'idée que si l'enfant est suffisamment longtemps exposé aux codes scolaires français, il sera capable de les intégrer, tout cela au détriment de son bien-être à l'école, son bien-être avec les autres et son bien-être avec sa culture d'origine.

Le clivage culturel Le rapport à la culture d'origine nous amène à parler de la notion de clivage culturel, un phénomène souvent observé chez les enfants de migrants. C'est l'idée que ces enfants ont des difficultés à partager à l'école leur culture familiale, soit par honte d'être différent, par désir de s'intégrer, soit parce qu'on ne leur a pas donné l'occasion de le faire. Ils ont tendance à dissimuler ce qu'ils sont, à nier une part d'eux-mêmes. Je rencontre un tel cas dans ma classe, avec une Moyenne Section (MS) d'origine chinoise, appelée C. Cette petite fille était très proche d'une autre élève de même origine, ce qui les encourageait à parler le cantonais à l'intérieur de la classe. Afin de faciliter leur apprentissage de la langue française, j'insistais auprès d'elles pour qu'elles parlent français dans la classe et le cantonais en récréation. Lorsque son amie a quitté l'école, C. s'est trouvée isolée des autres et n'avait plus l'occasion de parler sa langue maternelle. Afin de mettre en valeur sa culture d'origine, j'ai cherché, lorsque le moment s'y prêtait, à lui demander en classe de dire à ses camarades son prénom chinois, lui demander de chanter la chanson d'anniversaire en chinois. Alors que ses autres camarades d'origine chinoise étaient heureux de le faire, C. refusait complètement d'évoquer sa culture. Dans le psychique de ces enfants se côtoient deux cultures différentes, qui, au lieu de se nourrir l'une de l'autre, rentrent en conflit. Ce conflit, appelé aussi conflit de loyauté peut se manifester au niveau du langage. Certains enfants ont du mal à apprendre le français car cela signifie abandonner la langue maternelle, ce qui touche à toute la culture provenant des parents, à leur histoire familiale. D'autres vont au contraire entrer dans une attitude de grande assimilation de la langue française, au détriment de la langue maternelle, ce qui devient douloureux pour les parents qui voient l'école comme une rupture dans leur histoire. Ce phénomène est appelé attrition de la langue maternelle. Ces enfants ne peuvent imaginer s'intégrer dans cette nouvelle culture qu'en tirant un trait sur leur culture maternelle, en remettant en cause leur identité (Moro, 2010).

Ainsi, l'école, qui est le premier lieu de rencontre culturelle de ces enfants, et également de leurs familles, montre une difficulté à accueillir les nouveaux élèves avec toute leur histoire et leur complexité. Accentuée par un manque régulier de dialogue avec les parents, l'intégration des ENAF est pénible, source de mal-être pour eux et entraîne une baisse de leurs capacités scolaires. De

nombreux professionnels, dont Marie Rose Moro, insistent sur l'importance de la reconnaissance de la langue maternelle à l'école, d'encourager les liens avec la culture d'origine, afin que les enfants se sentent reconnus dans leur identité et qu'ils puissent s'en emparer. Toutes ces difficultés psychiques et morales vécues par les ENAF sont directement visibles à l'intérieur des dispositifs d'accueil mis en place en France, que nous allons évoquer dans la sous-partie suivante.

1.2 Les dispositifs d'accueil

1.2.1 L'évolution des dispositifs en France

C'est à partir des années 1950 que l'État français, au regard de l'augmentation rapide du nombre d'enfants migrants, a décidé de mettre en place des dispositifs spécifiques d'accueil pour ces nouveaux élèves. Auparavant, ils étaient directement placés dans les classes dites normales. Aujourd'hui encore, la question de gestion et de mise en place de ces dispositifs est soumise à de nombreuses recherches et évaluations, comme l'atteste le rapport de septembre 2009 «La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France», rédigé par les équipes de Catherine Klein et Joël Sallé, inspecteurs généraux de l'éducation nationale (Klein & Sallé, 2009).

Le premier acte de l'État fut de créer des classes spéciales qui avaient pour objectif l'apprentissage rapide du français afin de permettre aux élèves allophones d'être intégrés dans les classes ordinaires. Ces classes furent d'abord intitulées CLIN (Classe d'Initiation pour Non-francophones) en école élémentaire et CLA (Classe d'Accueil) dans le second degré. Aujourd'hui, les classes CLIN sont nommées UPEAA (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants). Dans les années 1970, ces classes furent rapidement critiquées pour leur manque d'efficacité, le manque de pertinence des méthodes pédagogiques employées et le manque de formation des enseignants. Apparaissent les termes de FLS (Français Langue Seconde) et FLSco (Français Langue de Scolarisation). Les enseignants ont alors la possibilité de passer une certification qui leur permet l'enseignement du français pour des étrangers dans un pays où la langue parlée est le français. De nombreux enseignants des classes UPEAA et CLA ne possèdent toutefois pas cette certification. Lorsque les ZEP furent créées, le nombre d'enfants immigrés dans les établissements et écoles appartenait aux indicateurs utilisés pour déterminer si ces établissements/écoles nécessitaient un soutien particulier.

C'est en 2002 qu'une politique de relance de ces dispositifs fut mise en place, avec les différentes circulaires publiées. Le CEFISEM (Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants) devient les CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des enfants

allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs). Ces CASNAV ont pour mission d'organiser l'accueil des ENAF, d'accompagner leur scolarisation et d'assurer une collaboration entre les responsables du système éducatif et les familles. Toutefois, il est important de souligner que seulement quelques académies ont un CASNAV, et seulement certaines d'entre elles s'appuient sur ces centres. Certaines opérations sont mises en place en partenariat entre les communes, le CASNAV et les écoles, comme l'exemple connu « Ouvrir l'école aux parents », permettant aux familles l'acquisition de la langue française et une meilleure connaissance de l'institution scolaire. En effet, il a paru évident aux acteurs de terrain que le manque important de dialogue avec les familles était un facteur de difficulté scolaire pour les ENAF. Par ailleurs, la difficulté d'accès aux informations de l'école par ces parents les écarte de la scolarisation de leurs enfants. Il est devenu nécessaire d'organiser des rencontres avec eux afin de leur expliquer le plus clairement possible le fonctionnement des établissements scolaires. Les ENAF deviennent des élèves à besoins éducatifs spécifiques et les dispositifs mis en place rentrent dans une politique de réussite éducative. Toutefois, la catégorie même des ENAF est à remettre en question. En effet, sont placés dans les UPEAA/CLA les ENAF sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. Or, le Bulletin Officiel du 25 avril 2002 énonce clairement que ces élèves ne concernent pas la tranche d'âge en maternelle, « qui, immergés dès leur arrivée dans un "bain de langage" au milieu de leurs petits camarades, maîtriseront bien vite la langue française sans la médiation d'une classe d'initiation. »¹ Il n'existe donc aucun dispositif mis en place pour accueillir ces élèves en maternelle, quelles que soient leurs origines, leurs parcours et leurs difficultés. Cela appartient aux écoles et équipes pédagogiques de décider si ces élèves ont besoin d'un support particulier. Par exemple, en raison du nombre important d'élèves d'origine chinoise dans mon école, nous avons la possibilité de faire appel à une interprète à chaque rentrée afin de pouvoir communiquer avec les parents. De la même façon, les parents peuvent faire appel à cette interprète pour nous donner des informations importantes au cours de l'année (transfert d'école, etc.) Nous en revenons à la définition des ENAF acceptés dans les UPEAA/CLA : « sans maîtrise suffisante de la langue française » (Ministère de l'éducation nationale, 2002). Il est nécessaire d'appuyer sur le fait qu'aucun critère objectif n'est défini pour évaluer cette maîtrise suffisante de la langue nécessaire pour être intégré dans les classes normales.

Il apparaît clairement que le pilotage de ces dispositifs d'accueil est extrêmement mal organisé,

1. Troisième partie de l'annexe 1 du bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale (2002)

laissant leur gestion aux mains des académies, voire des établissements. En effet, depuis 2002, l'état s'est désintéressé de la scolarisation des ENAF, en raison d'un pourcentage d'élèves peu nombreux. Par ailleurs, la répartition inégale des ENAF sur le territoire français ne motive pas certaines académies à mettre en place de tels dispositifs, laissant la prise en charge de ces nouveaux élèves aux acteurs du terrain (Klein & Sallé, 2009). Ce manque de pilotage se retrouve également au niveau pédagogique, car seuls les inspecteurs sont présents dans les classes UPEAA et CLA pour rendre compte des méthodes didactiques mises en place. Or, le rapport de Klein et Sallé indique que certains inspecteurs refusaient d'inspecter ces classes par manque de formation et de ressources (Klein & Sallé, 2009).

1.2.2 L'inscription des ENAF dans ces dispositifs

Tout élève nouvel arrivant, excepté les élèves en maternelle, doit passer un test d'évaluation. Ces tests doivent mettre en évidence les connaissances de ces élèves en langue française, leurs compétences dans d'autres matières (les mathématiques par exemple) et leurs compétences à l'écrit. Ces tests sont suivis d'un entretien permettant aux acteurs de connaître le passé scolaire de l'enfant, son environnement familial, son niveau de français oral et ses intérêts personnels. Idéalement, les résultats de ces tests sont pris en compte pour élaborer au mieux les dispositifs pédagogiques à mettre en place pour cet élève en particulier, ce qui rentre dans la politique de réussite éducative. Toutefois, la réalité du terrain pose quelques problèmes d'organisation. En premier lieu, aucun test n'est défini au niveau national. Seuls quelques outils sont fournis, tels que le socle commun de compétences par exemple. Les tests sont alors créés localement, par exemple par le CASNAV. L'évaluation des savoirs des ENAF en France est donc totalement irrégulière. La passation des tests peut également être organisée par différents acteurs : le maître CLIN chargé de l'élève, les personnels du CASNAV ou du CIO (Centre d'Information et d'Orientation). Il est fréquent que les résultats du test, selon l'acteur concerné, ne soient pas communiqués aux enseignants en charge des ENAF, ne leur permettant pas une connaissance des besoins spécifiques de leurs élèves. Par ailleurs, dans l'article « La souffrance à l'école des enfants de migrants : quand la langue de l'école est une langue seconde » (Bossuroy *et al.*, 2011), les auteurs Bossuroy, Amalini et Moro soulignent qu'aucun test actuel ne permet d'évaluer les connaissances de ces enfants dans d'autres langues que le français. La présence d'un traducteur ne comble pas tous les manques, certains exercices travaillant sur des compétences, du vocabulaire spécifiques à la langue française. Une équipe du centre du langage du

service psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent d'Avicennes travaille sur un test universel pouvant être traduit dans plusieurs langues et permettant d'évaluer les compétences langagières dans la langue maternelle, appelé ELAL (Évaluation Langagière des enfants Allophones et primo arrivants).

Une fois le test évalué, la famille contacte soit la mairie de sa commune de résidence (en élémentaire) soit les collèges et lycées selon les indications fournies après le test. Dans le premier degré, l'enfant est obligatoirement affecté dans une classe correspondant à son âge. Il a droit à une double affectation : dans une classe ordinaire et dans une classe UPEAA. Cette classe UPEAA est soit celle de la même école que la classe ordinaire soit celle de l'école la plus proche. Dans le cas où il n'existe pas de classe UPEAA à proximité, il existe plusieurs solutions. Un maître itinérant peut le prendre en charge sur un temps fixe hebdomadaire. Le CASNAV peut également envoyer une aide ou un maître pour l'accompagner dans sa classe. Si les deux premiers cas ne sont pas possibles, l'élève ne dispose d'aucun soutien particulier, mis à part celui de son enseignant. Dans le cas d'une double affectation, deux organisations sont possibles : soit l'enfant passe plus de temps en UPEAA, soit plus de temps en classe normale. Ici aussi, le mode d'évaluation de la meilleure organisation pour l'élève est laissé entièrement aux acteurs du terrain. Dans le second degré, il existe deux types d'affectations. Les élèves NSA (Non Scolarisés Antérieurement) sont inscrits dans des classes spécifiques appelées CLA-NSA. Les autres ENAF ont droit à la même double affectation qu'en élémentaire : dans une classe normale ou une CLA. Les enseignants du second degré en charge de ces classes sont la plupart du temps des enseignants de français.

Cette double affectation n'est pas sur un temps illimité. Progressivement, l'élève est censé intégrer de plus en plus la classe normale. Certaines académies considèrent que les élèves ne devraient pas passer plus d'un an dans une UPEAA/CLA, obéissant à l'objectif d'une intégration la plus rapide possible. Se pose alors la question du cas où l'élève n'est pas capable d'intégrer la classe normale entièrement dans les délais donnés : doit-on l'intégrer malgré tout en classe ordinaire en organisant un suivi personnalisé ou prolonger son affectation en UPEAA/CLA ? A cette question Klein et Sallé donnent une esquisse de réponse : mettre en place des critères d'évaluation utilisés à l'échelle nationale permettant de décider quels élèves peuvent être intégrés ou non en classe ordinaire (Klein & Sallé, 2009).

Ainsi, est mise en évidence la difficulté de l'éducation nationale à cadrer sur le terrain les dispositifs d'accueil, d'affectation et d'évaluation des ENAF dans les écoles, collèges et lycées.

Beaucoup d'acteurs du terrain mettent en relief le manque de guidage dans les documents officiels fournis. C'est pourquoi nous allons à présent regarder les textes actuels concernant l'accueil des élèves allophones, les programmes.

1.3 Les programmes

Le langage oral est défini dans les programmes de maternelle (Ministère de l'éducation nationale, 2015) comme un axe majeur d'apprentissage chez les enfants de cette tranche d'âge. Je cite : « 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 ». L'acquisition de la langue française est donc un indice important de la réussite scolaire des élèves, et cela, même en maternelle. Cela suppose qu'en dehors du bain de langage dans lequel les élèves sont plongés à l'école, il est nécessaire d'organiser des séances de langage pour faciliter cette acquisition. Cela passe par un approfondissement des connaissances lexicales et syntaxiques des élèves. Or, il est important de prendre en compte le rapport à la langue de chaque élève, notamment en PS, où le langage est encore à ses débuts. Chaque enfant n'envisage pas le langage de la même façon, certains n'en voient pas l'utilité avant un certain temps. Il est nécessaire que ces élèves-là comprennent que le langage est un outil dont ils ont besoin pour grandir. Parmi les différentes fonctions du langage oral mises en avant dans les programmes, j'ai choisi de décrire celles qui m'ont parues le plus en adéquation avec les difficultés que mes élèves affrontent à l'école. La première chose fut l'idée qu'il est important d'oser entrer en communication avec l'autre afin de s'aider soi-même. En effet, on ne peut exprimer clairement un besoin (comme l'envie d'aller aux toilettes) ou un affect (la douleur de se faire pousser par ses camarades) qu'en utilisant le langage. C'est d'ailleurs les premiers mots ou mots-phrases que mes élèves de PS avec des capacités langagières peu développées ont choisi d'utiliser en classe. Ensuite arrive la dimension de la communication avec ses camarades, pour jouer, pour faire une demande. Je vois trop souvent des élèves qui, à défaut de pouvoir l'exprimer en mots, montrent leur frustration en poussant, tapant et arrachant des mains les jouets qu'ils désirent. La socialisation est entremêlée à la capacité de communiquer avec les autres. Or, un élève nouvel arrivant est un élève qui ne partage aucun code avec ses camarades et ne peut s'exprimer dans un langage commun. Il faut donc faire attention à ce qu'il ne soit pas isolé. Le langage est un outil également essentiel à la compréhension de son environnement. Comprendre ce qu'on nous adresse est un critère de l'acquisition de la langue. Un élève qui ne comprend pas est un élève qui ne

participe pas. La compréhension permet aussi l'apprentissage, en permettant l'accès aux ateliers proposés, aux histoires lues, aux questions posées. Enfin, plus tard, le langage est un outil qui nous apporte une conscience phonologique car il permet de repérer des similarités entre deux sons, des différences syllabiques, etc. Un ENAF, à condition qu'il ait pu approfondir ses deux langues sans conflit de loyauté, a par ailleurs des avantages quant à ce sous-domaine car il peut s'appuyer sur des connaissances langagières doubles. Toutefois, cela est possible si l'élève se sent capable de s'appuyer et de profiter de son bilinguisme. Cette question de langage oral se poursuit également à l'école élémentaire. En effet, les programmes des cours préparatoires stipulent que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'appuie sur sa maîtrise. Par ailleurs, la première compétence du socle commun est la maîtrise de la langue française.

En rapport avec la première sous-partie (Les difficultés morales et psychiques des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF)), nous allons à présent discuter de la section « L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous » des programmes de maternelle. Un des premiers objectifs de l'école maternelle est donner envie aux enfants d'aller à l'école. Pour cela, il est donc important de permettre à tous les enfants, quelles que soient leurs cultures, origines et langues maternelle, de s'intégrer et de s'épanouir. Avoir conscience des difficultés morales et psychiques auxquelles font face nos élèves, les prendre en compte dans notre attitude et pédagogie devient alors obligatoire. L'école maternelle est également une école qui prend en compte les connaissances, savoir-faire et représentations du monde de tous les élèves. C'est-à-dire même les connaissances que nous, en tant qu'enseignant, ne maîtrisons pas forcément. Il devient alors indispensable que nous puissions nous faire une idée de ces connaissances chez les élèves, même lorsqu'elles concernent d'autres cultures que la culture française. A la rentrée, on fait connaissance avec les élèves à travers leurs expériences qu'ils ramènent de la maison et de leurs familles. Cela les encourage par ailleurs à s'exprimer et partager des savoirs avec les autres. Cette possibilité-là de partage doit être accessible également aux élèves allophones. Cela passe par la construction de liens entre la famille et l'école, autre devoir de l'école maternelle. En effet, on accueille les enfants mais également leurs parents. Chaque matin, ces parents viennent dans la classe, où l'enseignant a l'occasion de communiquer des informations, de dialoguer et d'expliquer le fonctionnement de l'école. Il est important de trouver des solutions rapides lorsque le dialogue avec certains parents n'est pas possible en raison de la barrière de la langue.

1.4 Conclusion de la première partie

Dans cette partie, nous avons pu mettre en évidence les manques que l'école en France n'a pas encore comblés quant à l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés. En effet, l'école, malgré les désirs bienveillants des équipes éducatives, est un lieu qui est potentiellement source de souffrance pour les élèves. Il est donc indispensable que face à des élèves fragilisés par une arrivée brutale en France ou par un manque de repères nécessaires à la compréhension de leur environnement, les acteurs de terrain aient en main des outils facilitant leur intégration. Ces outils sont en partie mis en place par les dispositifs d'accueil tels que les UPEAA ou les CLA. Toutefois, le manque de pilotage de ces dispositifs n'assure pas une continuité suffisante au bien-être de ce nouveau public scolaire. Certaines académies ont la chance de pouvoir mettre en place des systèmes d'accueil mieux en adéquation aux problèmes rencontrés par les ENAF et leurs familles. Elles restent malheureusement minoritaires. C'est pourquoi il est important que tout enseignant faisant face à une population importante d'ENAF dans sa classe prenne connaissance des accommodations nécessaires à l'accueil le plus adapté.

2 Deuxième partie : l'acquisition du langage

L'acquisition du langage est un phénomène crucial dans le développement cognitif, social, culturel et émotionnel d'un individu. L'être humain est un être social et pour vivre avec les autres, il a besoin d'un outil de communication qui est le langage. Cet outil procure une ouverture au monde, un moyen de se l'approprier et de l'exprimer. C'est ensuite par l'intermédiaire d'une langue que les représentations culturelles d'une famille, d'un environnement social et d'une société sont formées et transmises. Elle est inhérente à la construction de l'identité sociale d'un individu. C'est pourquoi le langage oral est primordial dans l'enseignement à l'école maternelle et c'est également pour cela que les enfants qui sont en difficulté dans l'apprentissage du langage ont besoin d'une attention particulière. Il est donc indispensable de connaître le processus d'acquisition du langage pour être capable d'identifier les besoins de ses élèves en tant qu'enseignant.

2.1 L'acquisition et l'importance du langage pour les enfants

2.1.1 Ce dont un enfant a besoin pour acquérir le langage

Bien que la capacité à développer le langage soit présente chez chaque enfant à la naissance, certaines conditions sont nécessaires pour leur permettre de développer cette capacité. Wolfgang Klein parle dans son article « L'acquisition de langue étrangère » de trois conditions (Klein, 1989).

La propension La première est la propension de l'enfant à apprendre la langue. En effet, il doit ressentir le besoin de communiquer avec les autres, de s'intégrer pour avoir envie de produire du langage. J'ai le cas d'une petite fille en PS dans ma classe qui ne ressent pas encore ce besoin. Être capable de montrer ou évoquer par des petits mots tout un discours lui paraît encore suffisant pour être comprise dans son environnement. Elle n'éprouve pour le moment aucune curiosité envers ce qu'on lui communique. Ainsi, elle ne formule que très rarement des phrases simples et ne communique pas par le langage avec ses camarades. Elle est donc très souvent isolée car elle pousse, tape, crie lorsqu'elle est frustrée. Avoir envie de parler n'est pas inné chez tous les enfants. Cette envie se développe par l'interaction avec les adultes qui les entourent. Si on s'adresse peu à un enfant, celui-ci ne comprendra pas l'intérêt du langage. La capacité langagière est donc connectée à l'éducation des enfants.

La capacité linguistique La deuxième condition au développement du langage est la capacité linguistique de l'enfant, c'est-à-dire, est-ce que son développement physiologique lui permet de parler ? A-t-il des connaissances préalables au langage pour parler ? La première question soulève les composantes biologiques mises en jeu pour parler : c'est-à-dire l'appareil articulatoire, l'appareil auditif et les fonctions cognitives supérieures telles que la mémoire. Or, ces systèmes se développent et se modifient au fur-et-mesure de notre existence. Un trouble particulier dans un de ces systèmes peut entraîner des conséquences sur la capacité langagière. Par ailleurs, l'enfant a besoin de connaissances du monde pour comprendre ce qu'on lui communique. Un énoncé n'est compréhensible que si le contexte du récit est connu. Ici, nous rejoignons la question évoquée plus tôt sur la différence culturelle des élèves nouvellement arrivés, qui ne connaissent pas forcément les mêmes jeux, mêmes animaux ou mêmes histoires que les autres élèves. Il est donc nécessaire de discerner leurs connaissances à eux pour leur permettre de communiquer.

L'accès à la langue La troisième condition est l'accès à la langue. En effet, pour apprendre une langue, un individu doit pouvoir entendre cette langue. De même, un enfant doit entendre une langue dans son environnement pour commencer à développer le langage puis cette langue en particulier. Il est nécessaire également de pouvoir exercer cette langue dans une situation de communication avec la mère, la maîtresse, les autres enfants, etc. (Klein, 1989).

2.1.2 Le développement langagier des enfants de leur naissance à 5 ans

La capacité à communiquer est présente dès la naissance. Par le regard, des sourires, des gestes, des cris, l'enfant communique une émotion, une sensation. C'est lorsque les parents réagissent à ces signaux qu'une situation de communication se met en place. En situation de face-à-face avec la mère, celle-ci va parler à l'enfant, poser des mots sur des actions, des ressentis, qui seront appuyés par des contacts physiques et visuels. Plus tard, l'enfant va babiller, énoncer une suite de syllabes. Il entre alors dans le langage. Ensuite, les parents vont introduire intuitivement une attention conjointe sur un objet qui existe en dehors de leur relation. L'enfant va utiliser du non-verbal et des petits mots qu'il aura retenus et symbolisés. Il va catégoriser les objets autour de lui et les nommer. L'importance des adultes environnants réside dans leurs *feedbacks* sur les propos de l'enfant. En général, les parents paraphrasent ses paroles pour le corriger, l'encourager à développer son écoute et son articulation (Brigaudiot, 2015). Lorsque l'enfant rentre à l'école, aux environs de 3 ans, il aura commencé à développer son vocabulaire, une bonne articulation et une bonne syntaxe. Il étendra son intérêt langagier autour des jeux symboliques. Ces jeux permettent aux enfants de reproduire du connu, du déjà-vu pour stabiliser leurs connaissances langagières. Ils rentrent peu à peu dans des situations de récit en rapport avec ces jeux. Ils commencent à faire attention à ce qu'ils entendent, répètent phonétiquement des mots/phrases qu'ils ne connaissent pas ou peu. L'enseignant porte attention aux propos des enfants, qui à défaut d'être grammaticalement ou syntaxiquement corrects, sont porteurs de sens. Pour les aider, l'enseignant reprend l'énoncé de l'enfant avec la bonne forme en appuyant sur l'élément corrigé. C'est ce que Brigaudiot appelle dans *Langage et école maternelle* le « feed-back par contraste » (Brigaudiot, 2015). C'est autour des cinq ans qu'il est possible d'avoir de vraies discussions avec les enfants. Ceux-ci éprouvent une grande curiosité envers le monde, les phénomènes physiques qu'ils perçoivent, les autres. Ils aiment jouer à plusieurs et gagner. Les jeux symboliques deviennent plus complexes.

On s'aperçoit en étudiant les besoins environnementaux, émotionnels et éducatifs des enfants que l'apprentissage d'une langue est un phénomène complexe qui a besoin d'être guidé. Or, un enfant qui apprend deux langues a besoin d'encore plus d'étayage, car il effectue un double travail, qui peut être source de conflits, comme vu dans la première partie de ce mémoire.

2.1.3 Le cas des enfants multilingues

Le cas des élèves allophones à l'école maternelle est particulier car, à l'inverse des élèves allophones en élémentaire ou au second degré, ces élèves ne maîtrisent généralement aucune des langues parlées : ni celle à la maison, ni celle à l'école. Ils apprennent donc deux langues simultanément ou avec un léger décalage dans le temps. Klein appelle ce phénomène acquisition de premières langues (Klein, 1989). Ce ne sont pas seulement des langues qu'ils apprennent mais des systèmes qui ont des différences et également des points communs. Les conditions d'apprentissages des deux systèmes vont jouer un rôle dans la capacité de l'enfant à les maîtriser. Il existe ainsi différentes sortes de bilinguisme (Weinreich 1953) : composé, coordonné et subordonné.

Le bilinguisme composé peut concerner les enfants qui apprennent deux langues dans le même environnement, par exemple un enfant qui a des parents de nationalités différentes et qui parle de façon mélangée les deux langues. Ils construisent un système linguistique qui assemble les deux langues. Autrement dit, pour un signifié (un concept), il y aura deux signifiants (images acoustiques du concept) que l'enfant ne différenciera pas. Un tel enfant aura alors tendance à mélanger les deux langues, et à les connaître de façon superficielle. Je prends en exemple un enfant dans ma classe qui est d'origine hongkongaise et qui parle trois langues : le français, le cantonais et l'anglais. Cet élève a tendance à nommer certains objets, couleurs ou animaux en anglais au lieu du français. Toutefois, il ne mélange jamais le cantonais avec le français. On peut supposer qu'une des raisons vient de la différence structurelle trop importante entre ces deux langues.

Le bilinguisme coordonné intervient généralement lorsqu'un enfant apprend deux langues mais l'une concerne un environnement particulier : par exemple, l'école et la maison. L'enfant construit alors deux systèmes linguistiques qu'il manipule en parallèle : pour deux signifiés correspondent deux signifiants distincts. Je peux prendre en exemple le cas de mon conjoint, qui est franco-japonais. Il a appris la langue japonaise par sa mère et la langue française à l'école ainsi qu'avec son père. Il maîtrise parfaitement les deux langues et ce depuis la maternelle. Toutefois, il est difficile pour lui

de parler en japonais avec quelqu'un qui ne maîtrise pas le japonais parfaitement. Il explique qu'il a construit deux personnalités, deux façons de parler : une personnalité japonaise et une personnalité française. Il ne peut exploiter une personnalité qu'avec un individu qui maîtrise la même langue. Ainsi, il attribue une langue à tel individu et est incapable de mélanger les deux systèmes.

Le bilinguisme subordonné concerne les enfants qui maîtrisent une langue plus que l'autre. Il y a une langue dominante et l'autre langue est manipulée après traduction de la première. Ce déséquilibre entraîne en général l'effacement de la seconde langue (Klein, 1989).

Connaître les capacités des élèves allophones dans chacune des langues, le type de bilinguisme existant, et cela même en maternelle, devient alors impératif pour s'adapter au mieux à leurs besoins. La pédagogie mise en place pour un enfant qui n'a commencé à parler dans aucune des langues ne sera essentiellement pas la même que pour un enfant qui maîtrise déjà suffisamment sa langue maternelle, ou sa première langue. Actuellement, il n'existe aucun moyen d'évaluer ces capacités en maternelle, en dehors du dialogue avec les parents. Toutefois, ceci est quasiment impossible lorsque les parents ne maîtrisent pas eux-mêmes la langue française. L'enseignant est alors dans l'obligation d'évaluer lui-même ces capacités à la rentrée et tout au long de l'année. Je vais vous présenter dans les sous-parties suivantes mon évaluation personnelle sur la progression de mes élèves.

2.2 Etat des lieux du contexte scolaire de ma classe

Je fais partie d'une école maternelle en sortie de ZEP. Dans cette école se trouve une grande mixité culturelle, l'ayant obligée à plusieurs reprises à faire appel à des interprètes pour dialoguer avec les parents à la rentrée. Ma classe est une classe double-niveau de PS-MS. Elle est le reflet de cette mixité. En effet, sur 20 élèves, dix élèves parlent plusieurs langues à la maison (arabe, espagnol, anglais, russe, chinois, etc.) dont 5 sont rentrés en PS en étant allophones. Sur ces 5 élèves, 3 sont en MS et sont d'origine chinoise et 2 sont en PS et sont arrivés à l'école sans connaissance quelconque du français et parlant très peu également leur langue maternelle. En début d'année, cette mixité a créé des groupes à l'intérieur de ma classe. Il est bien entendu normal que des groupes se forment à l'intérieur d'une classe mais lorsque ces groupes produisent des effets d'exclusion pour les élèves, il est nécessaire d'intervenir. Le premier groupe a rassemblé les PS petits parleurs (pas nécessairement des élèves allophones). En effet, ceux-ci, n'ayant pas l'usage gratifiant du langage, avaient tendance à être agressifs envers les autres lors des jeux libres ou de l'accueil. Très

rapidement, ils se sont retrouvés à jouer ensemble dans le coin cuisine, qui est devenu leur coin réservé le matin. Les autres ont alors complètement désinvesti le coin cuisine, et en particulier les MS. Cela a alors créé une fracture entre PS et MS. C'est pour cette raison que depuis novembre, je mets en place de nombreuses séquences à double niveau, mélangeant PS et MS pour renforcer l'unité de la classe ; dont la séquence que je présenterai ensuite fait partie. Il était devenu évident que ces élèves avaient besoin d'un soutien langagier particulier pour qu'ils soient à même de développer d'autres formes de communication que la violence due à la frustration. Un autre groupe s'est créé également, dans les MS. Mes quatre élèves d'origine chinoise, qui se connaissent bien en dehors de l'école avaient tendance à rester ensemble dans la classe et à parler chinois ensemble. Parmi ces quatre élèves, les deux garçons n'avaient aucun souci pour manier le français et le chinois, tant au niveau syntaxique que pour le vocabulaire. Toutefois, les deux filles avaient beaucoup de mal pour formuler une phrase simple compréhensible. J'ai donc cherché à intervenir régulièrement auprès d'elles afin qu'elles comprennent qu'elles pouvaient parler chinois à la maison ou dans la cour, mais qu'à l'intérieur de la classe, la langue partagée avec tout le monde était le français. J'ai alors essayé d'atténuer ce phénomène en mélangeant souvent les groupes pour qu'elles aillent à la rencontre d'autres élèves. Lorsqu'une d'elles est partie, l'autre, C., s'est retrouvée complètement isolée. Lors d'un regroupement l'après-midi avec mes MS, un élève a fait à haute voix la remarque que C. ne parlait pas beaucoup, et que c'était difficile de jouer avec elle. Cette remarque a renforcé mon idée qu'il était absolument nécessaire pour cette MS de maîtriser la langue française correctement afin qu'elle se sente en confiance pour se socialiser avec d'autres élèves.

L'importance du langage ne concerne pas seulement les capacités scolaires des élèves. Un des effets des difficultés langagières est leur socialisation, leur intégration dans la classe. L'école maternelle est justement là pour créer une séparation avec la famille, pour que l'enfant puisse construire un monde social en dehors des parents. C'est grâce aux indices que j'ai récupérés, aux observations faites de mes élèves, que j'ai réalisé que l'acquisition du langage était indispensable à leur épanouissement.

2.3 Niveau d'acquisition du langage oral pour les élèves allophones

Dans cette partie, je vais présenter la progression langagière de trois élèves allophones, sous la forme d'un tableau. J'ai choisi ces trois élèves car ce sont ceux qui avaient besoin d'un support parti-

culier pour l'apprentissage de la langue. Cela ne signifie pas que les deux autres élèves allophones ont parfaitement acquis la langue française, mais que des séances types de langage en maternelle leur sont suffisantes pour continuer à progresser. Les capacités langagières ont été évaluées en fonction de la programmation sur l'année que j'ai établie avec mon collègue pour le langage oral. J'ai inclus seulement les domaines des programmes concernant la production orale et la compréhension orale. Les cases blanches indiquent que le sous-domaine concerné n'a pas été particulièrement travaillé dans la période indiquée. A la suite de ces tableaux, j'analyserai la progression de chaque élève, afin de mettre en évidence leurs besoins et justifier le dispositif que j'ai mis en place en période 4, intitulé « Réaménagement du coin cuisine ».

Annexe A Ce tableau montre l'évolution importante des capacités langagières de B. Cet élève est arrivé en début d'année sans comprendre ni parler un seul mot de la langue française et en parlant un peu la langue russe. La première période fut difficile pour lui, car il n'avait aucun repère dans la classe. Il refusait régulièrement de participer à certaines activités, car il était difficile pour lui de comprendre la consigne. Il s'est peu à peu ouvert en côtoyant d'autres PS petits parleurs. Les prénoms de ses camarades sont d'ailleurs les premiers mots qu'il répétait régulièrement. Toutefois, leur communication consistait généralement à pousser ou taper. C'est à la période 3 qu'il a commencé à réellement rentrer dans la communication avec moi, en mélangeant des mots français-russes et des gestes pour se faire comprendre. Chaque jour, il venait vers moi en me montrant un objet et me demandant « C'est quoi ça ? » avec une intonation qu'il empruntait à ses camarades. Au fur et à mesure que B. entrait dans le langage, ses pulsions de pousser, taper ont disparu.

La grande difficulté de B. est la compréhension. Les moments de comptines ou d'histoires ne l'intéressent absolument pas car il ne comprend pas les mots qu'il entend. B. a de grandes capacités d'écoute et d'attention, à condition que les phrases qu'il entend soient décomposées, énoncées lentement et dirigées spécifiquement vers lui. Les séances types de langage mises en place dans la classe dans les différentes périodes telles que les images séquentielles ne présentaient pour lui peu ou pas d'intérêt. En effet, il associait à ces séances un sentiment de difficulté, d'échec. Lors des moments de regroupement, B. reste calme mais ne participe absolument pas, ni en écoutant ni en produisant. Je suppose que ces moments sont trop forts car beaucoup d'élèves parlent en même temps.

Ayant peur qu'il ne puisse pas acquérir un niveau suffisant pour sa future scolarité, j'ai cherché

quels types d'activités langagières pouvaient le motiver à entrer dans la langue française. J'ai observé dans quelles activités ou coins dans la classe il se sentait le plus à l'aise : les activités de motricité et le coin cuisine. J'ai donc commencé à installer des séances de langage autour de photographies prises lors du parcours de motricité. Toutefois, ces séances consistaient souvent à montrer le matériel, le nommer ou répéter les phrases simples que j'énonçais. J'ai donc choisi de mettre en place une activité où B. pouvait réellement entrer dans une situation de communication avec ses camarades autour d'un de ses centres d'intérêt qu'est le coin cuisine. En effet, le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) préconise d'amener les élèves à apprendre une langue étrangère en les préparant à réaliser une tâche de communication complexe (Conseil de l'Europe, 2001). C'est en suivant cette idée que j'ai construit la séquence que je décrirai dans la troisième partie de ce mémoire.

Annexe B C. est une élève qui a des capacités scolaires très avancées, et ce dans tous les domaines. C'est pour cela qu'il fut difficile au début de percevoir ses difficultés langagières. En effet, elle comprenait parfaitement les activités, les réalisait rapidement sans aide. C'est lorsque son amie qui partageait la même langue maternelle a quitté l'école que j'ai compris que l'intégration de C. dépendait de sa relation avec elle. Malgré des compétences certaines en production dans la langue française, sa timidité et son manque de confiance l'empêchent de s'améliorer en communiquant avec ses autres camarades. Sur plusieurs semaines après le départ de cette amie, C. s'est renfermée et ne communiquait qu'avec les enseignants. Lors de certaines demandes de production orale en petit groupe, elle refusait de participer devant les autres. J'étais obligée de la prendre à part. J'ai au départ interprété cela comme un manque par rapport à son amie et également par rapport à sa langue maternelle, qu'elle ne pouvait plus amener à l'école. Toutefois, comme je l'ai expliqué dans la première partie de ce mémoire, C. refusait tout partage de sa culture et de sa langue chinoise à l'école. C. fut absente pendant un long mois car elle était retournée en Chine. J'étais catastrophée de ce départ, car j'avais peur qu'il accentue ses difficultés d'intégration et de langage. Toutefois, elle est revenue à l'école en ayant les mêmes capacités. Afin d'améliorer son intégration, j'ai essayé de privilégier des moments de langage par groupes de 2/3, afin qu'elle se sente plus en confiance. Je l'ai également souvent rapprochée d'une autre élève de MS, qui a des capacités langagières importantes. Dans la continuité, j'ai décidé d'intégrer les MS à la séquence mise en place afin qu'elle puisse se sentir capable de rentrer en communication de façon spontanée dans une véritable situation et non

sur la demande de l'enseignant.

Annexe C Al. est arrivée en janvier dans la classe. Je la connais peu car tout au long de la période 3, elle n'est venue à l'école que le matin. Très jeune, elle appartient à mon groupe de PS petits parleurs. Au début, Al. s'isolait complètement du reste de la classe. Elle ne communiquait avec personne, pas même les enseignants. Elle refusait également de participer aux activités. Lors de l'accueil ou de la récréation, j'essayais régulièrement de communiquer avec elle mais soit elle ne répondait pas et regardait ailleurs, soit elle souriait. Elle a commencé à s'intégrer pendant la période 4, en participant à quelques activités. Toutefois, elle se lasse rapidement. Elle ne parle toujours pas à l'école, même pas lorsqu'elle veut faire pipi ou pour se plaindre d'un camarade. Ses parents viennent régulièrement nous dire qu'elle parle toutefois beaucoup à la maison. Lorsqu'on cherche à communiquer avec elle, elle ne répond que si elle connaît la réponse. Sinon, elle répète la question. Elle ne joue avec aucun élève en récréation, et reste tout le temps à côté des adultes. Il est pour le moment difficile d'identifier où réside la difficulté au niveau du langage d'Al. Toutefois, le langage s'acquiert beaucoup avec les autres enfants autour de soi, donc ma priorité est de faire en sorte qu'Al. puisse créer des liens avec les autres, qu'elle cherche à communiquer avec les autres. Etant donné qu'elle n'est pour le moment pas capable de le faire seule, il est important qu'en tant qu'enseignante, je crée des situations en classe qui lui permettent de le faire, comme la séquence de réaménagement du coin cuisine.

2.4 Conclusion de la seconde partie

Ainsi, au regard des différents obstacles auxquels mes élèves font face, j'ai décidé de mettre en place une séquence dans laquelle chaque élève doit faire face à ces difficultés dans un environnement où il se sent en sécurité et capable de progresser. Cette séquence a été réfléchi en fonction de leurs problèmes mais également afin d'améliorer l'ambiance du groupe classe. Il est important que chaque élève puisse exprimer ses besoins sans en avoir honte et que tous les élèves participent à accompagner leurs camarades. Je présenterai cette séquence en profondeur dans la prochaine et dernière partie.

3 Troisième partie : la pratique mise en place dans la classe

La séquence que j'ai mise en place afin de répondre à la problématique de mes élèves et de ce mémoire s'intitule « Réaménagement du coin cuisine ». Je l'ai appelée ainsi afin d'illustrer le changement que je souhaite instaurer autour de ce coin dans la classe. Comme je l'ai précédemment indiqué, ce coin cuisine était devenu le lieu privilégié des élèves de PS petits parleurs. Il représentait la séparation qui existait entre ces PS et le reste de la classe. Dans un souhait d'intégration de ces élèves, d'unification du groupe classe, j'ai organisé une séquence autour de la redécouverte du matériel de ce coin cuisine pour tous les élèves. De la même façon, cette séquence avait pour objectif l'ouverture des élèves allophones à la langue française en situation de communication réelle. Dans cette partie, je présenterai le déroulement de cette séquence en justifiant mes décisions pédagogiques. Ensuite, j'analyserai le déroulement des séances à l'intérieur de ma classe en expliquant ce qui a fonctionné et ce qui a échoué. Pour finir, j'établirai les prolongements possibles de cette séquence en regardant les résultats de l'évaluation.

3.1 Présentation de la séquence

Cette séquence prend la forme d'un tableau que j'ai joint en annexe (Annexe D). Elle consiste à la préparation d'un marché autour du matériel du coin cuisine avec une répartition des tâches suivantes : les MS sont les marchands et les PS les clients. L'objectif de cette séquence est intitulé ainsi : « acquérir le vocabulaire et développer la syntaxe autour du matériel du coin cuisine ». Cela signifie que mon objectif était pour les élèves d'être capable de nommer le matériel du coin cuisine, et d'identifier à quel type d'objets ils appartiennent. Ensuite, il s'agissait de développer des phrases simples autour de ces objets, telles que : « Je mange les pommes. » ou « Je coupe avec un couteau. » De cette façon, les MS redécouvraient le coin cuisine, et les PS approfondissaient leurs connaissances du matériel, afin d'épaissir leur langage pendant les jeux libres.

La séance 1 consistait à présenter le projet aux MS et à établir des catégories des objets du coin cuisine, afin d'en déduire les différents marchands. Ainsi, les MS pouvaient créer leurs propres rôles, donc s'en emparer plus facilement. J'avais établi en amont les différents marchands possibles, et préparé des échantillons pour chaque groupe d'élèves. J'ai fait attention à ce que le matériel soit connu des élèves et facilement identifiable. Les groupes d'élèves étaient conçus afin qu'un élève

d'une culture différente soit toujours accompagné d'un élève avec une culture française ou qu'un élève en difficulté soit étayé par un élève à l'aise. Cette séance avait pour objectif la classification du matériel et l'émergence des noms des marchands.

La séance 2 consistait à présenter le projet aux PS. Pour cela, j'ai enlevé tout le matériel du coin cuisine et l'ai caché. Ainsi, le coin cuisine était vide lorsque les élèves sont arrivés à l'accueil. En regroupement le matin, des élèves ont mis en évidence l'absence du matériel du coin cuisine. Les MS sont alors intervenus pour expliquer le projet aux PS. Les MS ont rappelé ainsi les différents marchands, ce que chaque marchand vend, etc. Ensuite, j'ai pris des petits groupes de PS à part pour préparer la deuxième activité de la séquence : faire les listes de courses. Pour cela, j'ai pris en amont des photographies du matériel du coin cuisine afin que les élèves puissent identifier le matériel avec un support. Ensuite, j'ai préparé des affiches sur lesquelles étaient inscrits les différents noms de marchands identifiés avec les MS (exemple : maraîcher, poissonnier, etc.) Les élèves étaient regroupés autour d'une table où étaient posées les photographies. Je leur ai laissé quelques minutes pour regarder les photographies, nommer les objets, verbaliser leurs utilisations, etc. J'ai alors sorti une ou deux affiches et ils devaient me trouver tous les objets photographiés appartenant à la catégorie d'objets vendus par le marchand indiqué. Cette séance avait pour objectif l'identification du matériel du coin cuisine et la découverte des différents marchands afin que les PS prennent connaissance d'une part du matériel qu'ils auront à acheter dans la séance finale et d'autre part des marchands à qui ils s'adresseront. Pour évaluer cela, j'ai préparé une grille d'évaluation du langage présentée en annexe E, afin d'identifier le vocabulaire précis à exploiter dans les séances suivantes ou même dans les prolongements de cette séquence.

Les séances 3 et 3 bis ont consisté à introduire ou mettre en évidence les étapes à suivre lors du marché ainsi que les phrases à utiliser pour obtenir l'objet voulu. J'ai découpé ces séances en deux parties car en fonction de mes PS, l'organisation était différente. En effet, les PS petits parleurs devaient apprendre la phrase tandis que les PS bons parleurs pouvaient imaginer d'eux-mêmes une phrase. Dans les deux cas, je présente avec une mise en situation les étapes à suivre : choisir un objet à acheter, prendre la photographie, nommer l'objet, aller devant le marchand et lui demander « Peux-tu me donner une pomme s'il te plaît ? ». Pour les PS petits parleurs, j'étais à leur côté pour toutes les étapes afin de leur rappeler la démarche et j'ai énoncé la phrase lentement afin qu'ils puissent la répéter progressivement au marchand. Pour les PS bons parleurs, j'ai décrit les étapes en

montrant le modèle une fois puis ai demandé aux élèves de passer chacun leur tour. L'objectif de ces séances était d'amener les élèves, en situation, à produire ou répéter une phrase simple.

La séance 4 est la séance finale de la séquence, dans laquelle se déroule le marché. J'ai rappelé le matin en regroupement que nous étions enfin le jour du marché. J'ai demandé aux élèves d'expliquer les différents rôles. Les PS devaient me rappeler les étapes et la phrase à énoncer. Ensuite, le premier groupe de MS qui jouaient les marchands devait installer les stands. Afin de permettre à chaque élève de passer régulièrement sans attendre, les PS réalisaient l'activité par groupes de 3. J'ai essayé de créer des groupes dans lesquels il n'y avait qu'un PS « petit parleur » afin de pouvoir le guider tout au long des différentes étapes. L'objectif de cette séance était pour les élèves de mobiliser les connaissances acquises lors des différentes séances pour entrer dans une véritable situation de communication avec ses camarades. Afin d'évaluer si l'objectif a été atteint, j'ai également préparé une grille d'évaluation du langage, que j'interpréterai dans la dernière sous-partie. Dans la sous-partie suivante, je vais analyser le déroulement des séances.

3.2 Analyse de la séquence

Cette séquence s'est dans l'ensemble bien déroulée, l'objectif final ayant été atteint. Toutefois, elle a nécessité certains remaniements de ma part en raison des réactions des élèves concernant les activités. Je vais présenter chaque séance et analyser ce qui a fonctionné et ce qui a échoué.

La première séance n'a pas atteint l'objectif voulu, nécessitant d'aménager la séance 1 bis. Je n'ai pas réussi à anticiper les connaissances initiales des MS concernant le marché. En effet, un seul élève y était déjà allé, les autres le confondant avec le supermarché. Malgré le fait que les élèves connaissaient les noms des marchands (à travers la lecture d'albums par exemple), ils n'ont pas fait le lien avec l'événement du marché. Aucun savoir n'a alors été partagé après l'annonce du projet. A partir de cela, toute l'activité était mise à mal. J'ai malgré tout essayé de continuer, en expliquant le lieu et l'organisation du marché aux élèves, tout en m'appuyant sur l'expérience du seul enfant à y être allé. J'ai alors reformulé la consigne pour leur expliquer que l'on allait créer nos propres stands en regardant le matériel du coin cuisine. J'ai toutefois fait l'erreur, en distribuant le matériel, de pousser la consigne plus loin en parlant de classement et de catégories. Cela a troublé les élèves, qui ne savaient quoi faire avec deux consignes qui leur semblaient complètement dissociées. Mon second problème est provenu de la différence culturelle des élèves envers les notions de légumes, fruits,

viande, etc. Il a été difficile pour certains d'identifier certains objets comme légumes ou fruits. Les élèves se sont mis à jouer avec le matériel, complètement désintéressés par l'activité. J'ai décidé alors de passer vers chaque groupe pour déterminer les marchands. Mais ils n'avaient pas investi l'activité, j'ai réalisé le travail dans la majorité des cas. Le bilan consistait à comparer les différents classements afin d'en extraire un ou un mélange de plusieurs pour déterminer les meilleures possibilités de marchands. Il avait pour objectif de développer chez les élèves des capacités argumentatives afin de défendre leur point de vue concernant les catégories. Toutefois, aucune catégorie n'avait été extraite, me poussant à trouver un autre moyen pour les élèves de s'approprier les rôles de marchands. J'ai d'abord réalisé que les élèves avaient besoin d'un support visuel pour appréhender l'événement du marché. J'ai cherché des albums mais aucun ne servait à mon objectif particulier. Je me suis donc tournée vers les photographies. La séance 1 bis commençait donc par décrire ces photographies en regroupement. Les élèves ont identifié les actions, ce qui se vendait, quels étaient les personnages présents (marchands et clients). J'ai à nouveau évoqué les notions de stands, de marché. En amont, j'avais disposé dans la classe quatre tables représentant des stands, sur lesquelles j'ai réuni un échantillon de chaque catégorie : fruits/légumes réunis, viande, poisson et fromage. Les élèves ont rapidement relié les photographies aux stands. Ils ont évoqué les noms des marchands qu'ils connaissaient : poissonnier, fromager, boucher. J'ai apporté le terme de maraîcher. J'ai alors présenté l'activité : c'est le matin du marché et quatre marchands doivent installer leurs stands. Pour cela, ils ont besoin de demander de l'aide à leurs employés pour amener les produits jusqu'aux tables. Les MS étaient très motivés par l'activité, chaque marchand demandait soit une catégorie de produits à amener soit un produit en particulier que les employés allaient chercher et ramenaient. Ils ont alors trouvé deux autres catégories : le boulanger et le marchand d'ustensiles (terme que j'ai apporté). Une fois le jeu terminé, les élèves sont venus se rasseoir et avaient pour consigne de rappeler chaque marchand et ce qu'ils vendaient. J'écrivais alors les noms de marchands au tableau et ait assigné un rôle de marchand à deux élèves (la séance finale demandant deux groupes de marchands pour que chaque élève passe). A travers ce jeu, les élèves ont pu s'approprier le projet et leurs rôles, ainsi que découvrir le matériel du coin cuisine. L'objectif a alors été atteint.

La seconde séance s'est bien déroulée, malgré quelques problèmes de comportements. Les PS étaient intéressés par l'idée du marché, et particulièrement par l'idée de jouer avec les MS. L'activité en soi a bien fonctionné. Ils ont identifié facilement les objets du coin cuisine. Mes élèves petits

parleurs ont eu des difficultés pour formuler des phrases courtes autour des objets. La catégorisation des objets en fonction des noms de marchand a également posé problème pour certains. D'une part, les élèves, excités par le projet, ne voulaient pas chercher tel type d'objet mais récupérer les photographies d'objets avec lesquels ils voulaient jouer. D'autre part, certaines catégories étaient méconnues des élèves. La catégorie d'ustensile/couvert était bien entendu nouvelle pour eux mais celle de viande m'a surprise. Les élèves n'associaient absolument pas la viande au poulet, steaks, etc. J'ai donc demandé aux élèves de trouver un objet en particulier au lieu d'une catégorie pour les aider à les relier. Malgré ces quelques imprévus, les PS ont rapidement saisi les idées de marché et de listes de courses. Ils ont exprimé leur hâte à « partir au marché ». Même les élèves petits parleurs ont participé à l'activité, et leur maîtrise du vocabulaire du matériel fut une agréable surprise.

Les séances 3 et 3 bis se sont très bien passées. J'appréhendais l'apprentissage de la phrase par les PS petits parleurs, certains fuyant souvent les séances de langage. Toutefois, le projet leur plaisait suffisamment pour qu'ils aient envie d'y participer. Tous les élèves ont rapidement saisi les différentes étapes à respecter. Les élèves bons parleurs ont tous produit des phrases différentes, dont certaines complexes. Les élèves petits parleurs ont rapidement compris qu'ils devaient apprendre la phrase pour pouvoir participer à l'activité. Certains se sont entêtés à répéter la dernière partie de la phrase, « s'il te plaît », car ils ont pris l'habitude de formuler des demandes en employant simplement cette expression. Je les ai accompagnés pour répéter lentement la phrase bouts par bouts en articulant de façon exagérée pour qu'ils entendent bien les différentes syllabes. Les objectifs ont donc été atteints.

La quatrième séance s'est déroulée un vendredi matin. Les élèves savaient que c'était le jour du marché, et beaucoup l'ont mentionné à l'accueil. Les rappels effectués en regroupement se sont plutôt bien passés, même si les PS ont eu des difficultés à se rappeler la phrase. Lorsque je les questionnais sur ce qu'ils devaient demander aux marchands pour obtenir l'objet, tous ont répondu « s'il te plaît ». J'ai donc dû répéter moi-même la phrase. La classe était partagée en deux groupes : un groupe de 6 MS et 3 PS dans l'activité du marché supervisée par moi-même et le reste avec mon ATSEM dans des activités de motricité fine ou autonomes. Il fut difficile de faire comprendre à certains PS qu'ils ne participeraient pas au marché tout de suite. La mise en place de l'activité fut périlleuse, les élèves étant très excités. Toutefois, l'activité même du marché a bien fonctionné. Tous les élèves ont participé en respectant les règles de communication et les étapes. Parfois, certains PS

avaient tendance à désirer récupérer le plus d'objets possibles, bredouillant la phrase en un rapide « s'il te plaît ». J'ai pourtant pu suivre la majorité des élèves petits parleurs pour les accompagner oralement. Après qu'un groupe soit passé, je prenais le temps de remplir la grille d'évaluation de langage.

Ainsi, chaque élève a pu s'investir dans le projet. Un des premiers effets de cette séquence fut le renouement des MS avec le coin cuisine lors des jeux libres l'après-midi. Par ailleurs, certains élèves en difficulté ont montré de grands progrès, dus bien entendu à tout un travail sur l'année mais déclenchés en partie par ce projet. B. a énoncé de façon spontanée une phrase entière et compréhensible pour la première fois quelques jours après : « Maitresse, tu sais, O. m'a piqué ma feuille. » C. est également moins effrayée de participer en grands groupes. Elle a demandé d'elle-même de venir raconter une histoire devant la classe, et également de réciter une comptine seule. Malgré les effets positifs à retirer de cette séquence, il reste encore beaucoup d'activités à mettre en place pour continuer à travailler les difficultés langagières de mes élèves, allophones ou non. C'est en analysant la grille d'évaluation que je serai en mesure de préparer des prolongements nécessaires à l'approfondissement de leurs nouvelles compétences lexicales et syntaxiques.

3.3 Prolongements de la séquence

3.3.1 Analyse de la grille d'évaluation

Je vais présenter dans cette partie la grille d'évaluation remplie lors de la séance finale et l'analyser pour déterminer les besoins de chaque élève et les prolongements nécessaires.

Annexe F L'organisation de la grille d'évaluation de cette séance est similaire à la précédente. J'ai mis en avant les compétences langagières travaillées dans la séquence et ai indiqué par des codes : + si l'élève les a acquises, +- si il est en train de les acquérir et – s'il ne les a pas acquis du tout.

Il serait intéressant d'analyser ici les résultats de tous les élèves de PS, toutefois, le sujet concernant les élèves allophones, je vais me concentrer sur B. et Al.

Le cas de B. B. est rentré facilement dans l'activité ; comme on peut le voir, il n'avait pas de soucis pour choisir un objet dans les listes de courses, contrairement à Al. Il ne connaissait pas le nom de certains objets du coin cuisine, il est donc question de renforcer son vocabulaire, en le réexploitant et le réintroduisant d'une autre manière. Il fut également difficile pour lui d'oser prendre la parole seul devant les autres élèves. Je pense que cela provenait du fait qu'il ne se rappelait plus

quoi dire. Il a préféré ne pas essayer plutôt que se tromper. Cette problématique rejoint celle de C. Ici, il s'agit de l'accompagner à produire plus dans des activités individuelles, afin qu'ils se sentent en confiance pour ensuite produire devant les autres, en prenant le risque de faire des erreurs. Toutefois, lorsque je l'accompagnais pour l'aider à énoncer la phrase, B. n'a pas hésité à répéter, et il répétait en regardant son camarade dans les yeux, et non pas l'enseignante. Cela signifie qu'il savait qu'il devait s'adresser à ses camarades MS, il a donc compris la situation de communication mise en place. Une autre difficulté de B. vient de sa prononciation. En effet, ses phrases étaient peu compréhensibles, à part quelques mots acquis qui ressortaient (Ex : s'il te plait). D'une part, cela signifie qu'il avait du mal à entendre ce qu'il devait répéter (je devais énoncer trop vite les bouts de phrases pour qu'il puisse distinguer les sons). D'autre part, B. est encore jeune, il est courant pour son âge que l'appareil articulatoire ne soit pas maîtrisé entièrement. Des activités d'écoute et de production continueront à le faire progresser dans ces domaines. Ainsi, en regardant ses résultats mais également l'attitude de B., celui-ci semble être dans la bonne voie pour acquérir de plus en plus la langue française. Il est clair que B. a envie de communiquer avec les autres, et il est également très réceptif à ce qui se passe et se communique aux alentours, lui permettant de comprendre et d'adapter son comportement facilement. Afin d'encourager cette envie, il est important de continuer à créer des situations qui le motivent, notamment des jeux. En effet, les séances de langage pures sont encore trop abstraites, trop difficiles pour lui. Le mettre dans des situations de communication réelles lui donne la motivation nécessaire pour produire du langage et acquérir du vocabulaire.

Le cas d'Al. Il fut difficile pour Al. de réaliser l'activité. Bien qu'elle ait participé aux séances précédentes, il fut clair durant le marché qu'elle ne comprenait pas. Même en regardant les autres, elle n'a pas pris l'initiative de les imiter. Elle semblait perdue. Je l'ai donc guidée le plus possible durant l'atelier. Je lui montrais les listes de courses, et souvent même des photographies pour qu'elle choisisse un objet. A aucun moment elle n'a pris une photographie d'elle-même. Elle avait toutefois des bonnes connaissances quant aux noms des objets. Elle avait également du mal à comprendre qu'elle pouvait récupérer l'objet auprès des marchands, et à identifier quel marchand aller voir. Je la guidais donc jusqu'aux marchands puis répétais la phrase afin qu'elle l'énonce elle-même. Elle n'a pas hésité à prendre la parole, et à répéter la phrase que j'énonçais. Sa prononciation est encore difficilement compréhensible par moment, probablement pour les mêmes raisons que B. Le rapport d'Al. à la langue est différent de celui de B. Elle ne semble pas encore certaine de l'utilité

du langage, et ne cherche à aucun moment à communiquer avec les enseignants et ses camarades. Clairement, la situation de communication n'avait pour elle aucun sens. Al. ne paraît pas encore ouverte sur le monde extérieur. Elle ne participe à aucune activité le matin, se désintéresse bien souvent des ateliers la journée. Pour le moment, il est nécessaire que je trouve un sujet, une accroche qui lui donne envie de communiquer. Je pense qu'un dialogue avec les parents peut aider afin de cerner rapidement la problématique d'Al., et de comprendre autour de quoi elle parle à la maison.

Après avoir analysé les évaluations langagières de B. et Al., j'ai décrit les types d'activités possibles pour continuer ou améliorer leur acquisition du langage. Ce sont des activités générales, pouvant recouvrir de nombreuses situations, que je vais exposer dans cette dernière sous-partie.

3.3.2 Prolongements

Mes premières idées de prolongements concernent bien entendu la séquence même et le thème de la séquence qu'est le marché. J'ai mis en place après la dernière séance une séance finale « bis », qui ne mettait en jeu cette fois-ci que les PS. Les élèves bons parleurs étaient les marchands et les élèves petits parleurs les clients. Ainsi, les élèves ont pu prolonger l'activité, et améliorer leurs compétences. Malheureusement, B. était absent la dernière semaine ; il sera nécessaire que je mette en place ce marché encore une fois dans la période 5. Mes élèves francophones petits parleurs ont en tout cas fait d'énormes progrès dans cette séance bis. Je pense que continuer à mettre en scène ce marché, de façons différentes, ne peut qu'être bénéfique. Lors de cette séance bis, j'ai pris des photographies des élèves. Cela me permettra de réaliser des séances de langage sur support photographique, afin que les élèves énoncent d'eux-mêmes les différentes étapes, les différents rôles, etc. J'ai particulièrement photographié les élèves petits parleurs, qui seront plus à même de communiquer s'ils en sont le sujet.

J'ai pensé également à mettre en place une sortie au marché afin que les élèves puissent exploiter le nouveau vocabulaire dans un autre contexte que la classe. J'ai la chance d'avoir un marché hebdomadaire au pied de mon école, il est donc facile d'accès. Cela permettra également aux élèves qui ont été peu stimulés par l'activité d'expérimenter un vrai marché, afin de les motiver par la suite à reproduire cette expérience en classe.

Étant donné l'engouement des élèves pour une activité langagière autour d'un jeu avec le matériel quotidien de la classe, il serait intéressant de poursuivre ce type de mise en scène dans tous les coins. Je pensais notamment à laisser deux ou trois élèves maxima (des groupes hétérogènes) jouer aux

jeux de construction ensemble afin d'évaluer les échanges qui ont lieu et trouver une situation à même de les exploiter différemment. Je peux également mettre en place dans le coin cuisine une scène « restaurant », avec des serveurs et des clients. Ces situations permettront aux élèves qui ne voient pas encore l'intérêt du langage à entrer obligatoirement dans une situation de communication et réaliser l'importance du parlé dans la vie quotidienne.

3.4 Conclusion de la troisième partie

Ainsi, cette séquence a joué un rôle quant à l'insertion de mes élèves allophones dans le groupe-classe, tant au niveau objectif (les échanges verbaux) qu'au niveau subjectif (la gestion des émotions dans une situation de communication). Elle a également servi de support pour appréhender finement leurs difficultés et réfléchir à d'autres activités d'acquisition du langage.

4 CONCLUSION de ce mémoire

Les travaux que j'ai dû entreprendre pour ce mémoire, tant dans la recherche que dans la pratique, m'ont permis de prendre conscience de l'amplitude de mon rôle en tant qu'enseignante. Tout en comblant les manques que l'institution possède dans l'accueil des élèves, il faut s'assurer de créer le moins d'écarts possibles, dans un lieu qui est déjà source de ségrégation. Être capable de percevoir les différences d'apprentissage, de savoirs et de capacités entre ses élèves afin d'adapter sa pédagogie est un devoir de l'enseignant. Par ailleurs, la question du langage soulevée ici touche profondément la construction identitaire des élèves. La langue est un outil crucial de transmission d'une culture, de codes sociaux. A travers la langue, on n'enseigne pas seulement un lexique et une syntaxe mais toute une société. C'est pour cela que partir à la rencontre des élèves allophones est une action complexe, qui se doit d'être réfléchie. C'est en observant les attitudes, les difficultés et les progressions de ses élèves que l'on peut construire des séances de langage adaptées. En tant que jeune enseignante, mettre en place de telles séances me paraissait complexe, subtil et j'étais intimidée par les débordements possibles des élèves. Cet obstacle m'a encouragée à me renseigner sur les actions possibles et les aménagements à mettre en place pour des élèves en difficulté. C'est ainsi que j'ai construit ce mémoire et une pratique de classe qui a été bénéfique pour moi-même et pour mes élèves.

5 Annexes

Annexe A

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4 (avant la séquence de langage mise en place)
B. (PS, d'origine russe)				
Oser entrer en communication	- n'entre pas en communication avec les autres par le langage - exprime ses besoins par des mots-phrases : « pipi » - ne dit pas bonjour en entrant dans la classe	- nomme quelques enfants de la classe - répond par des mots à des questions simples : « présent » à l'appel - exprime ses besoins par des mots-phrases - ne dit pas bonjour en entrant dans la classe	- entre en communication avec les adultes et les autres élèves - production de phrases simples de type : « c'est quoi ça ? » - production de phrases en « yaourt » - utilise et reconnaît quelques mots de vocabulaire de la classe : couleurs, objets du coin cuisine - dit bonjour en entrant dans la classe	- production de phrases courtes de plus en plus compréhensibles - répétition de phrases complexes sur le modèle de l'enseignant - prend l'initiative de la parole
Comprendre et apprendre	- aucune compréhension du langage oral - ne participe pas aux comptines/chansons - n'écoute pas les histoires	- aucune compréhension du langage oral - ne participe pas aux comptines/chansons - n'écoute pas les histoires	- répétition spontanée de mots entendus et énoncés par l'enseignant - ne participe pas aux comptines/chansons - écoute les histoires	- est capable d'organiser des images séquentielles sur des histoires connues
Echanger et réfléchir avec les autres		- aucune tentative de participation verbale en grand ou en petit groupe	- ne participe pas au rituel de bilan de la matinée	- répétition spontanée des phrases écrites au tableau pendant le rituel de bilan de la matinée
Ecouter de l'écrit, comprendre	- ne manifeste pas d'intérêt visible pour le coin bibliothèque ni pour les histoires	- ne manifeste pas d'intérêt visible pour le coin bibliothèque ni pour les histoires	- écoute des histoires courtes - regarde des livres seuls en coin bibliothèque	- écoute des histoires courtes - est capable d'organiser des images séquentielles sur des histoires connues - regarde des livres seuls en coin bibliothèque

TABLE 1. Progressions de B.

Annexe B

C. (MS, d'origine chinoise)	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4 (avant la séquence de langage mise en place)
Oser entrer en communication	- n'entre pas en communication spontanément - utilise la langue maternelle dans les coins jeux - est capable d'exprimer les actions qu'elle est en train d'accomplir	- s'exprime de façon peu compréhensible lorsqu'elle utilise des phrases complexes - est capable de décrire ou expliquer des activités	Absente (retour en Chine pendant 1 mois)	- comprend et utilise parfaitement le vocabulaire adapté aux récits personnels, aux rappels des histoires entendues - est capable de participer à l'invention d'une histoire en petit groupe - se trompe régulièrement dans le genre des noms, les pronoms usuels et les prépositions
Comprendre et apprendre	- répond aux questions simples sur une histoire - comprend les consignes simples - participe aux comptines/chansons	- comprend et répond à des questions complexes sur une histoire - comprend et reformule des consignes	Absente (retour en Chine pendant 1 mois)	- restitue la trame narrative d'une histoire connue, avec support visuel - est capable d'organiser des images séquentielles sur des histoires connues
Echanger et réfléchir avec les autres		- restitue les moments clés de la journée - refuse de s'exprimer librement sur un travail devant les autres élèves	Absente (retour en Chine pendant 1 mois)	- explique les activités de la classe à l'enseignant - raconte des récits familiaux
Ecouter de l'écrit, comprendre	- utilise spontanément le coin bibliothèque - associe une illustration à un moment de l'histoire	- identifie différents types d'écrits : album, recette	Absente (retour en Chine pendant 1 mois)	- anticipe la suite d'une histoire - compare les points communs de certaines histoires

TABLE 2. Progressions de C.

Annexe C

Al. (PS d'origine arabe-russe, arrivée en janvier)	Période 3	Période 4
Oser entrer en communication	<ul style="list-style-type: none"> - ne dit pas bonjour en entrant dans la classe - n'utilise pas le langage dans les coins jeux - n'exprime pas ses besoins excepté lorsqu'on lui demande - ne prend pas la parole en groupe - ne s'exprime pas de façon compréhensible 	<ul style="list-style-type: none"> - répond aux salutations en répétant après l'enseignant : « bonjour A. » - répond aux questions qu'elle comprend par des petits mots - répond aux questions qu'elle ne comprend pas en répétant la question - répond « présente » à l'appel
Comprendre et apprendre	<ul style="list-style-type: none"> - écoute les histoires - ne participe pas aux comptines/chansons - ne comprend pas les consignes simples 	<ul style="list-style-type: none"> - n'est pas capable de répondre à des questions simples sur une histoire - ne participe pas aux comptines/chansons
Echanger et réfléchir avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> - ne participe pas aux ateliers avec les autres - n'est pas capable d'exprimer une action réalisée 	<ul style="list-style-type: none"> - participe aux ateliers avec les autres - n'est pas capable d'exprimer une action réalisée
Ecouter de l'écrit, comprendre	<ul style="list-style-type: none"> - écoute les histoires - manifeste de l'intérêt pour le coin bibliothèque 	<ul style="list-style-type: none"> - est incapable d'organiser les images séquentielles d'une histoire connue

TABLE 3. Progressions d'Al.

Annexe D : fiche de séquence

Fiche de séquence		
<p>Enseignante : Mme Dubreuil Djaïa</p> <p>Classe 2 : PS/MS</p> <p>Effectif : 20</p>	<p>Période : 4</p> <p>Séquence : réaménagement du coin cuisine</p>	<p>Domaine(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Explorer le monde – se repérer dans l'espace <p>Objectif : acquérir le vocabulaire et développer la syntaxe autour du matériel du coin cuisine</p> <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre - situer des objets par rapport à soi
<p>Objectif lexical :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser et comprendre les termes du matériel du coin cuisine : <ul style="list-style-type: none"> → couvert/matériel d'utilisation : assiette, verre, couteau, fourchette, cuillère, poêle, coquetier, table, chaise → aliments : tous les fruits et légumes présents, les viandes, le pain, les œufs, etc. - écouter une phrase simple et la répéter de façon compréhensible, la mémoriser 	<p style="text-align: center;"><u>Séance 1</u></p> <p>Uniquement avec les MS.</p> <p>Présentation de la séquence.</p> <p>Durée : 30 minutes.</p> <p>Objectif : observation et classification du matériel du coin cuisine.</p> <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - nommer le matériel du coin cuisine - classer le matériel en différentes catégories - nommer les catégories <p><u>Séance 1 bis</u> (pour compléter la première séance qui n'a pas marché)</p> <p>Uniquement avec les MS.</p>	<p>Je présente l'idée aux MS : organiser un marché avec les PS avec le matériel du coin cuisine. Je précise que cela est une surprise, ils vont devoir garder le secret.</p> <p>Je leur explique leur rôle : ils sont les marchands, ils ne peuvent donner aux PS que le matériel qui est à leur disposition, et si et seulement si les PS disent une phrase magique. Il existera différents marchands, en fonction du matériel qu'ils vont vendre (exemple : le marchand de fruit).</p> <p>Dans cette séance, ils vont devoir trouver les différents marchands possibles en regardant le matériel et en le classant.</p>

TABLE 4. Fiche séquence page 1

<p>Durée : 30 minutes.</p> <p>Objectif : mettre en évidence et nommer les différents marchands nécessaires au projet (maraicher, boucher, poissonnier, fromager)</p> <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - nommer le matériel - produire une phrase simple - reconnaître le matériel demandé - nommer les marchands 	<p>déterminées : fruits/légumes, viande, poisson, fromage.</p> <p>En arrivant dans la classe, les élèves réagissent à la nouvelle disposition. En regroupement, je leur montre quatre photographies de stands au marché. Ils ont pour consigne de me décrire ce qu'ils y voient, et à quoi cela leur fait penser.</p> <p>Je leur propose ensuite de jouer à un jeu : c'est le matin du marché, les marchands ont besoin de mettre en place leur stands. Pour cela, leurs employés amènent les produits jusqu'à la table. En fonction des produits qui se trouvent déjà sur les tables, ces marchands demandent une certaine catégorie à leurs employés.</p> <p>Une fois le jeu terminé, les élèves déterminent quelles catégories de produits sont vendues. Je leur explique alors que ce sont ces marchands qu'ils vont devoir jouer lors du marché avec toute la classe.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Séance 2</u></p> <p>Uniquement avec les PS.</p> <p>Durée : 5-10 minutes (par petit groupe)</p> <p>Objectif : identification et nomination du matériel manquant</p> <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se remémorer et nommer le matériel du coin cuisine (à l'aide ou non de photographies) - nommer un matériel en adéquation à une catégorie donnée 	<p>Les élèves s'interrogent sur l'absence du matériel du coin cuisine.</p> <p>Les MS expliquent la surprise : on organise un grand marché autour du matériel du coin cuisine. Ils expliquent avec leurs propres mots ce qu'est le marché, je montre les photographies de la séance 1 bis.</p> <p>Je présente la première étape aux PS : faire une liste de course.</p> <p>Par petit groupe, les élèves regardent les photographies des objets. Je leur demande de me retrouver parmi ces photographies une catégorie particulières d'objets (par exemple les fruits et légumes).</p> <p>Lorsqu'ils ont trouvé les bonnes photographies, on nomme tous ensemble les objets photographiés.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Séance 3</u></p> <p>Avec le groupe de PS « petits parleurs » et quelques moyens.</p> <p>Durée : 20 min.</p> <p>Objectif : être capable de répéter des phrases courtes.</p> <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écouter et répéter une phrase simple 	<p>J'explique aux PS que pour pouvoir faire leurs courses, ils ont besoin de demander aux marchands s'ils ont les produits dans la liste de courses.</p> <p>Pour les aider, nous allons apprendre les phrases en situation. Les MS sont positionnés pour accomplir leur rôle. J'explique aux PS qu'ils vont devoir aller acheter une pomme.</p> <p>Je leur énonce la phrase : « Bonjour, peux-tu me donner une pomme s'il te plaît ? » ou « Une pomme s'il te plaît ».</p> <p>Je la répète lentement, en séparant les morceaux de phrases. Chaque PS</p>

TABLE 5. Fiche séquence page 2

<p>- répéter une phrase simple en contexte</p>	<p>essaient d'aller demander une pomme aux MS. S'ils n'y arrivent pas, les MS répètent la phrase pour les aider.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Séance 3 bis</u></p> <p>Avec le reste des PS et quelques moyens.</p> <p>Durée : 15 min.</p> <p>Objectif : produire des phrases courtes</p> <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - produire une phrase liée à un contexte - mémoriser une phrase 	<p>J'explique aux PS que pour pouvoir faire leurs courses, ils ont besoin de demander aux marchands s'ils ont les produits dans la liste de courses.</p> <p>Je leur montre comment le jour du marché va se passer : ils vont prendre leur liste (une photographie) et aller demander aux marchands s'ils ont ce produit. Chaque PS prend une photographie et va demander aux MS le produit sur la photographie. Je laisse les PS trouver spontanément la phrase et complète selon leurs propositions.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Séance 4</u></p> <p>PS et MS.</p> <p>Durée : 15 minutes pour chaque groupe.</p> <p>Objectif général : rentrer dans une situation de communication avec ses camarades en remplissant un rôle.</p> <p>Objectif PS : être capable de répéter une phrase mémorisée à un camarade pour atteindre un but.</p> <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choisir un objet dans une catégorie à aller acheter - répéter une phrase mémorisée dans une situation adéquate - ranger l'objet à sa place <p>Objectif MS : répondre de façon adéquate à une question.</p> <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître son rôle - répondre à une question en fonction de ce rôle - trouver et donner le bon objet demandé 	<p>Je rappelle les rôles de chaque élève. Les MS seront les marchands et les PS les clients.</p> <p>Les PS vont choisir un objet qu'ils veulent récupérer dans une catégorie donnée, et aller demander aux marchands cet objet en utilisant les phrases apprises. Une fois cet objet récupéré, ils viennent le placer au bon endroit dans la cuisine.</p> <p>Les MS sont les marchands. Lorsque les PS viennent leur demander tel objet, ils répondent aux PS et leur donnent l'objet. Si un PS ne demandent pas, ils ne doivent pas leur donner.</p>

TABLE 6. Fiche séquence page 3

Annexe E

Compétences :	B.	JG	Q.	A.	S.	L.	G	M	JV	Al.
Je nomme les objets photographiés	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Je répète les noms des objets	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Je produis des phrases simples concernant l'usage de ces objets	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-
Je connais les termes de :										
fruits	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
légumes	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-
viande	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-
poisson	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
fromage	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
pain	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
gâteau	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ustensile	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-

TABLE 7. Grille d'évaluation séance 2

Annexe F

Compétences :	B.	JG.	Q.	A.	S.	L.	MG.	JV.	Al.
Je choisis un objet parmi la liste de course	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Je nomme l'objet	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+/-
J'ose prendre la parole	+/-	+/-	+	+	+	+	+	+	+
Je demande par une phrase simple cet objet	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Je prononce de façon compréhensible la phrase	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+	+	+	+/-

TABLE 8. Grille d'évaluation séance 4

6 Bibliographie

- BOSSUROY, M., AMALINI, S. & ROSE, M. M. (2011). La souffrance à l'école des enfants des migrants : quand la langue de l'école est une langue seconde. *Les Collectifs du Cirp* 2, 357–362.
- BRIGAUDIOT, M. (2015). *Enseigner à l'école - Langage et école maternelle*. Hatier ed.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER. Tech. rep.
- GOÏ, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Canopé - CNDP.
- KLEIN, C. & SALLÉ, J. (2009). La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Tech. rep. URL http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf.
- KLEIN, W. (1989). L'acquisition de langue étrangère .
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). Bulletin officiel spécial n10. URL <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#organisation>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). Bulletin Officiel spécial n2 .
- MORO, M. R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Fabert.