



HAL
open science

Mettre la diversité culturelle et linguistique au service de l'apprentissage du français : cas d'élèves plurilingues en cycle 1

Maïlis Carrio

► To cite this version:

Maïlis Carrio. Mettre la diversité culturelle et linguistique au service de l'apprentissage du français : cas d'élèves plurilingues en cycle 1. Education. 2016. dumas-01414845

HAL Id: dumas-01414845

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01414845>

Submitted on 12 Dec 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.

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Mettre la diversité culturelle et
linguistique au service de
l'apprentissage du français : cas d'élèves
plurilingues en cycle 1

Présenté par Mailis CARRIO

Mémoire encadré par Stéphanie GALLIGANI

Attestation de non-plagiat

Je soussignée,

CARRIO Maïlis

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE

Mettre la diversité culturelle et linguistique au service de l'apprentissage du français : cas d'élèves plurilingues en cycle 1

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Saint-Martin-d'Hères,

Le 18 Mai 2016



Autorisation de diffusion électronique

d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiante

Je soussignée CARRIO Maïlis

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Mettre la diversité culturelle et linguistique au service de l'apprentissage du français : cas d'élèves plurilingues en cycle 1

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Saint-Martin-D'Hères le 18 mai 2016.

Bon pour accord,



REMERCIEMENTS

Dans un premier temps je souhaite remercier mon encadrante de mémoire, Mme Galligani pour sa disponibilité, ses conseils et son soutien.

Un grand merci aussi à toute l'équipe enseignante pour leurs recommandations, les conseils, leur confiance et leur humour. Pouvoir enseigner au sein d'une équipe aussi soudée a été pour moi une immense chance et une richesse professionnelle.

Je souhaite également souligner la précieuse aide de mon conjoint qui m'a encouragée en faisant preuve de patience et qui a participé à l'élaboration technique de mes graphiques.

Enfin, je m'adresse à mes amis et collègues de l'ESPE de Grenoble qui m'ont soutenue dans ce travail.

Mais, surtout, plus particulièrement, mes remerciements se tournent vers mes élèves, jeunes enfants de maternelle qui m'ont beaucoup apporté d'un point de vue professionnel et personnel, et qui ont participé avec enthousiasme à l'expérimentation de ce mémoire.

SOMMAIRE GÉNÉRAL

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | L'école maternelle..... | 2 |
| 1.1 | Ses spécificités..... | 2 |
| 1.2 | Une école axée sur le développement cognitif des élèves..... | 3 |
| 2 | L'enseignement du français à l'école maternelle..... | 5 |
| 2.1 | La place du français dans les programmes..... | 5 |
| 2.2 | Le français : langue de scolarisation..... | 6 |
| 2.3 | Les dispositifs proposés pour les élèves allophones dans le premier degré..... | 7 |
| 3 | L'école et la société face à la diversité linguistique..... | 8 |
| 3.1 | Le constat actuel face à la diversité linguistique..... | 8 |
| 3.2 | Des élèves plurilingues..... | 9 |
| 3.3 | Les relations école-famille..... | 11 |
| 4 | Les innovations pédagogiques sur l'ouverture et la reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle..... | 12 |
| 4.1 | L'acquisition d'une langue étrangère : priorité nationale et européenne..... | 12 |
| 4.2 | Introduction d'une nouvelle démarche didactique: les approches plurielles..... | 13 |
| 5 | Une approche plurielle singulière : l'éveil aux langues..... | 14 |
| 5.1 | Présentation de l'éveil aux langues..... | 14 |
| 5.2 | Ses applications en Europe..... | 15 |
| 6 | Méthode..... | 18 |
| 6.1 | Les participants..... | 18 |
| 6.1.1 | Le terrain d'étude..... | 18 |
| 6.1.2 | Les élèves..... | 18 |
| 6.2 | Matériel et procédure..... | 20 |
| 6.2.1 | La séquence..... | 20 |
| 6.2.2 | Les séances..... | 21 |
| 6.2.3 | Le déroulement..... | 22 |

| | | |
|-----|---|----|
| 7 | Les résultats..... | 24 |
| 8 | Discussion et conclusion | 29 |
| 8.1 | L'étude : analyse des données | 29 |
| 8.2 | L'utilisation des données | 32 |
| 8.3 | Limites et perspectives | 33 |
| 8.4 | Apports pour ma pratique personnelle..... | 34 |
| 9 | BIBLIOGRAPHIE | 37 |
| 10 | ANNEXES | 40 |

INTRODUCTION

L'école maternelle est l'un des tout premiers lieux où les enfants découvrent un espace de socialisation. Ils vont devoir réussir à composer dans un milieu où tout leur est inconnu, tant le lieu en lui-même que le personnel et les autres enfants. Cependant, on oublie souvent que, pour certains enfants, la langue est aussi une frontière et source d'une nouvelle appréhension lorsque celle-ci diffère de celle employée dans l'environnement familial. C'est lors de l'arrivée d'une nouvelle élève au sein de ma classe, d'origine roumaine et n'ayant jamais été scolarisée auparavant que j'ai été amenée à me questionner sur la place faite aux élèves allophones à l'école primaire.

En dehors de l'appréhension que peuvent ressentir les élèves allophones face à un nouvel environnement linguistique, réussir à se sentir inclus au sein de la classe peut prendre parfois un air de défi. La frontière de la langue ne facilite pas la communication des élèves allophones qui se retrouvent heurtés à un monde inconnu dans lequel la barrière de la langue inhibe la démonstration de certaines de leurs compétences (en mathématiques par exemple). L'arrivée de S. dans la classe au mois d'octobre a fait suite à une discussion avec ma collègue de CP, initialement son enseignante, qui souhaitait qu'elle puisse travailler dans un milieu présentant plus de manipulation. Pour permettre à S. de rentrer dans les apprentissages et de développer son autonomie il a été décidé qu'elle irait dans ma classe de MS/GS tous les après-midi ainsi que 4h/semaine le matin avec pour nécessité pour les professionnels d'agir en collaboration et en concertation pour favoriser les apprentissages. Malheureusement, après deux mois passés au sein de l'école et des progrès extrêmement encourageants S. a changé d'école. C'est pourquoi, tout au long de ce mémoire je m'interrogerai à la fois sur la place des élèves allophones mais aussi sur celle des élèves plurilingues puisque beaucoup de mes élèves ont le français en langue seconde.

Mon travail s'est porté à la fois sur les principales innovations concernant l'ouverture aux cultures et aux langues qui permettent de considérer chaque élève avec son bagage culturel et linguistique et le contenu des nouveaux programmes. Ainsi j'ai été conduite à formuler la problématique suivante : *En quoi la démarche « éveil aux langues », basée sur la pédagogie du détour et l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle peut-elle être un levier pour l'apprentissage du français à l'école maternelle ?*

PARTIE 1 : ETAT DE L'ART

A l'heure actuelle, beaucoup d'écoles sont le lieu de rencontres mixtes entre enfants de différentes origines et cultures qui ont parfois plus d'une langue maternelle différente de celle de l'école : le français. Cette différence au sein d'une classe présente une richesse à exploiter et à intégrer à la culture commune de la classe. Mais alors, comment arriver à jouer de ces pluralités au sein de la classe pour en tirer toute la richesse de la différence ? L'école maternelle, souvent le premier lieu de scolarisation de l'élève et la première rencontre entre l'école et sa famille, est l'endroit privilégié pour se découvrir et découvrir les autres. C'est dans ce lieu que l'enfant qu'il soit monolingue ou plurilingue va être confronté à l'apprentissage de la langue française et qu'il va apprendre à grandir avec les autres. Il est donc essentiel de comprendre les principaux enjeux de l'école maternelle à la lumière des nouveaux programmes et d'impliquer les principales innovations pédagogiques permettant le « vivre ensemble » en prenant en compte la singularité de chaque enfant. Dans cette première partie théorique, l'école maternelle et ses caractéristiques seront définies et les principaux aspects des nouveaux programmes 2015 sur l'éveil à la diversité linguistique seront développés. Nous verrons comment une ouverture culturelle et linguistique peut favoriser à la fois l'inclusion des élèves et de leur famille au monde scolaire et développer certaines compétences métalinguistiques.

1 L'ECOLE MATERNELLE

1.1 Ses spécificités

L'école maternelle est le tout premier lieu de scolarisation pour la plupart des enfants. Bien qu'elle ne soit pas obligatoire (scolarisation obligatoire qu'à partir de l'âge de six ans), elle accueille la quasi-totalité des enfants de 2 à 5 ans en France quels que soient leurs milieux social et culturel. Elle tisse un lien entre la culture familiale et la culture scolaire et bien souvent, elle joue un rôle clé dans la future scolarisation des élèves. En effet, elle est le tout premier contact de l'enfant et de sa famille avec l'école et a donc la mission privilégiée de leur faire découvrir le cadre scolaire avec ses normes et ses codes. Au sein de cette première entrée dans le monde de l'école, les enfants vont alors découvrir, apprendre et surtout vivre ensemble.

L'école maternelle au centre de Loi de Refondation de l'école de 2013, se voit attribuer pour mission la réussite de tous les élèves « au sein d'une école juste et exigeante

pour chacun » (*Présentation du programme de l'école maternelle*, août 2015). Celle-ci repose sur le principe de l'inclusion : une adaptation de l'institution à l'élève en créant des situations d'apprentissages diverses et variées appropriées au développement de l'enfant. Dans les programmes parus en 2015, le rôle du jeu y est redéfini et une place centrale lui est accordée comme vecteur indispensable des apprentissages, respectueux du rythme de chaque enfant. Ses premières années de scolarisation vont lui permettre de devenir élève et de s'intégrer dans un groupe-classe. Il développera ainsi des aptitudes à vivre avec les autres et acquerra les premiers principes de la vie en société.

1.2 Une école axée sur le développement cognitif des élèves

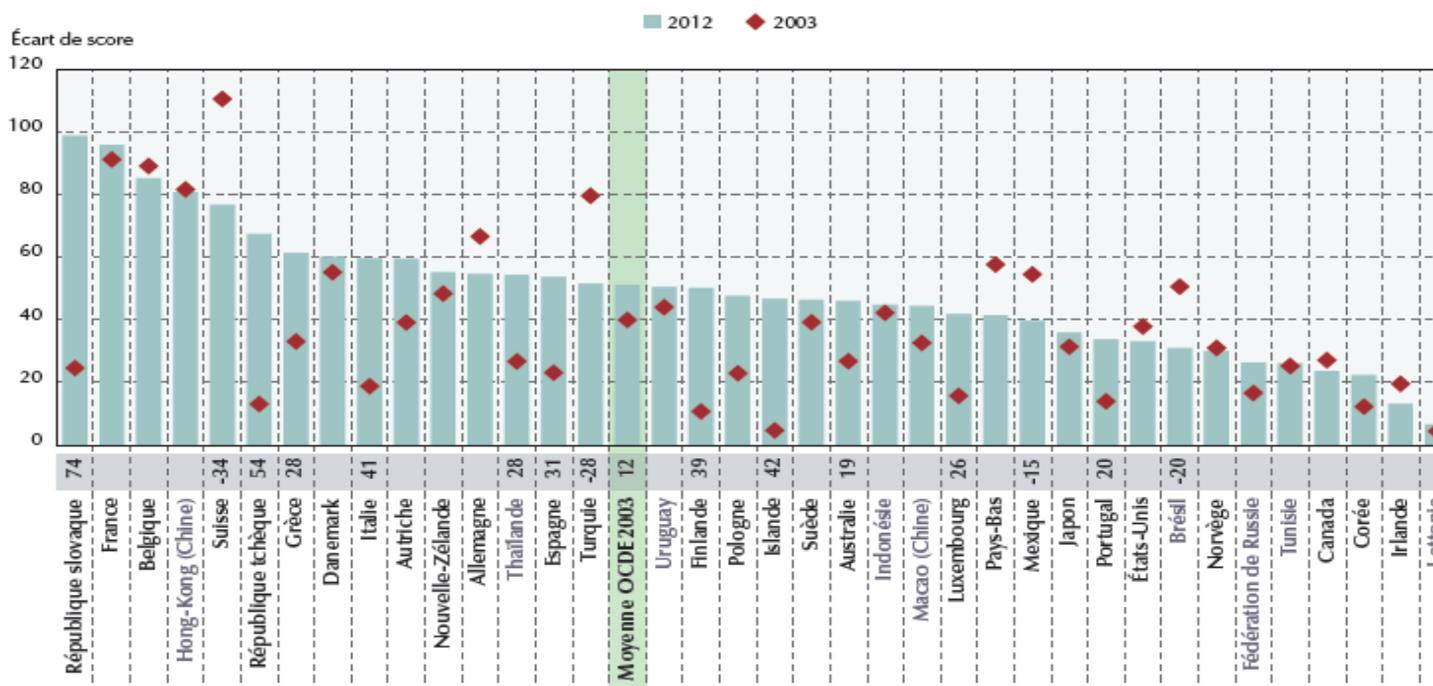
Les nouveaux programmes 2015 de l'école maternelle réaffirment le rôle essentiel du jeu à l'école comme moteur dans l'acquisition des savoirs. En effet, les enfants de 2 à 5 ans ont le besoin de jouer pour s'épanouir et ce dernier s'avère un réel catalyseur pour les apprentissages. Kergomard, fondatrice de l'école maternelle en France parlait déjà de la place du jeu pour l'enfant : « L'enfant bouge et s'occupe. Il s'occupe à jouer. Le jeu, c'est le travail des enfants » (Kergomard, 2009 : 107). La volonté ministérielle actuelle est de privilégier la place que prend la maternelle dans le monde de l'éducation nationale française. Outre la parution des nouveaux programmes en mars 2015, la priorité est aussi donnée à la préscolarisation des élèves de moins de trois ans dans les Zones d'Education Prioritaire en niveau de classe TPS (Toute Petite Section). Ainsi, selon la note de la DEPP¹ publiée en juin 2014, près d'un enfant sur 8 de moins de deux ans est scolarisé et près d'un enfant sur 5 pour les écoles appartenant aux zones d'éducation prioritaire. Ces résultats témoignent de l'importance qui est accordée à un début de scolarisation précoce des élèves dont les principales études PISA² (2003 et 2012) ont démontré les bienfaits en termes de performance scolaire notamment sur les scores mathématiques (**Figure 1: Etudes comparatives PISA 2003 et 2012 des effets de la préscolarisation sur les résultats scolaires des élèves**).

Figure 1: *Etudes comparatives PISA 2003 et 2012 des effets de la préscolarisation sur les résultats scolaires des élèves*

¹ DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance. Note de publication n°20 parue en juin 2014 sur le site du Ministère de L'Education Nationale.

² PISA : Le programme PISA (Program for International Student Assessment) est un ensemble d'études menées par l'OCDE et visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres.

Écart de score en mathématiques entre les élèves ayant indiqué avoir été préscolarisés pendant plus d'un an et ceux ayant indiqué ne pas l'avoir été



Remarques : l'évolution de l'écart de score en mathématiques entre 2003 et 2012 (2012 - 2003) est indiquée au-dessus du nom du pays/de l'économie. Seuls sont présentés les écarts statistiquement significatifs.

La moyenne OCDE 2003 n'inclut que les pays de l'OCDE disposant de données comparables depuis 2003 sur les scores en mathématiques.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de score en mathématiques entre les élèves ayant indiqué en 2012 avoir été préscolarisés (niveau 0 de la CITE) pendant plus d'un an et ceux ayant indiqué ne pas l'avoir été.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.1.27.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957403>

Actuellement, l'école maternelle comprend donc 3 à 4 niveaux de classe : la TPS, PS, MS et GS qui forment le cycle 1.

Les différents niveaux de classe qui la composent se basent sur l'âge des enfants mais au sein de chaque classe est proposé un enseignement établi sur la connaissance des différents rythmes de développement de l'enfant. Ainsi, la maturité de l'enfant et son développement moteur et langagier sont pris en compte par les enseignants afin de proposer des enseignements considérant la singularité de chacun. La progressivité des apprentissages telle qu'elle nous apparaît dans les programmes de l'enseignement du premier degré s'attache à respecter l'évolution de développement de l'enfant décrite par deux illustres psychologues : Jean Piaget et Lev Vygotski. En effet, Vygotski s'appuie sur une théorie socio-constructiviste selon laquelle l'acquisition serait une appropriation qui ne pourrait s'effectuer seul. Pour lui, le langage occupe une place essentielle dans le développement de connaissances. Cette théorie accorde un rôle important aux interactions sociales qui peuvent s'effectuer entre pairs ou avec l'enseignant dans l'évolution des représentations de l'élève (Vygotski, 1985). Jean Piaget

quant à lui, propose une théorie constructiviste, fondée sur l'autonomie de l'enfant, capable d'apprendre seul en réalisant ses propres expériences par déconstruction et reconstruction d'objets (Piaget, 2004). Vygotski distingue entre l'apprentissage seul et celui que l'on peut réaliser avec l'appui d'un autre, la zone proximale de développement qu'il définit ainsi : « La disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration » (Vygotski, 1985 : 270). En combinant ces deux théories et en leur ajoutant la dimension d'étayage proposée par Bruner, il apparaît indispensable de pouvoir se construire à la fois seul par ses propres expériences mais aussi avec l'aide d'un tiers qui pourrait être un pédagogue selon Bruner. Ces trois approches légitiment la place essentielle conférée à l'école maternelle dans notre société mais aussi le rôle indispensable de l'enseignant dans l'acquisition de savoirs des élèves.

2 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE MATERNELLE

2.1 La place du français dans les programmes

Les nouveaux programmes de l'école maternelle parus le 26 mars 2015 découpent les apprentissages en cinq domaines distincts :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions,
- Agir s'exprimer comprendre à travers l'activité physique,
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique,
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- Explorer le monde.

Dans ce mémoire nous nous intéresserons uniquement au premier domaine qui concerne l'apprentissage de la langue française. Celui-ci cible deux objectifs prioritaires : « La stimulation et la structuration du langage oral » et « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit ». Le premier objectif visant l'acquisition d'un langage oral organisé est explicité dans les documents ministériels en ces termes : « [...] utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées. » (Programme d'enseignement de l'école maternelle, 2015). A travers cette citation, nous pouvons relever qu'il est précisé une ouverture à d'autres langues pour comprendre l'importance du langage oral sans pour autant ne s'intéresser qu'au français.

Cette constatation est confirmée dans le paragraphe 1 des nouveaux programmes concernant l'oral : « L'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage. ». Bien que ces textes ministériels entreprennent d'accueillir chaque enfant quelle que soit son origine et son bagage langagier, une distinction entre langue maternelle et langue de scolarisation ainsi que des pistes d'enseignement pour l'apprentissage du français se doivent d'être développés.

2.2 Le français : langue de scolarisation

En France, dans la majorité des écoles, la langue enseignée aux élèves est d'abord la langue française, langue officielle de la France. Or, il est important de souligner qu'un certain nombre d'élèves ne maîtrise pas cette langue. La langue apprise à l'école est alors appelée « langue de scolarisation » ou encore « langue seconde ». On parle de langue seconde lorsque la langue apprise est différente de la langue maternelle : « la langue seconde [...] apprise comme langue non maternelle, a un statut et une pratique dans le pays : pour la France le français est la langue officielle, celle des institutions, des médias, de la communication courante, et celle de l'école » (Le Verdhellan, 2009 : 48). Ainsi, Le Verdhellan souligne que la dénomination de « langue seconde » s'applique pour toutes les personnes vivant en France n'ayant pas cette langue en langue maternelle bien que ce soit réellement leur troisième ou quatrième langue parlée. D'après elle, la langue de scolarisation renvoie donc à différentes réalités: la langue d'enseignement, la langue des apprentissages mais aussi la langue de la communication scolaire. Or, il est important de souligner qu'un certain nombre d'élèves ne maîtrise pas cette langue bien que cela n'exclut pas la connaissance d'autres langues.

« être scolarisé en français, pour un Énaf (- élève nouvellement arrivé -), signifie apprendre une langue, mais aussi apprendre une nouvelle forme d'école, de nouvelles règles de vie, des connaissances dans des disciplines variées, des modes de pensée, des façons de raisonner... Cela signifie aussi entrer dans un cursus calibré pour des natifs francophones, ayant suivi de plus une scolarité en maternelle. » (Le Verdhellan, 2009 : 48).

C'est pourquoi, pour ne pas creuser des écarts en école élémentaire, il est indispensable que dès la maternelle, les élèves plurilingues dont le français n'est pas la langue maternelle, soient inclus dans la classe et pris en charge de la meilleure manière possible en respectant leur rythme d'apprentissage dans cette langue seconde. Dans le contexte particulier de ma classe

de Moyenne et Grande section, une majorité des élèves est plurilingue et n'a pas la langue française comme langue maternelle. Il va donc être intéressant de nous préoccuper des méthodes et des dispositifs d'enseignement mis en place pour permettre à ces élèves l'acquisition du français de scolarisation et plus particulièrement le langage oral.

2.3 Les dispositifs proposés pour les élèves allophones dans le premier degré

Actuellement, les élèves scolarisés en France et qui ne sont pas francophones sont nommés « élèves allophones ». Un élève allophone d'après le CASNAV d'Orléans-Tours (2013 : 3) est un : « élève qui parle une autre langue que le français lorsqu'il arrive en France. Il peut être peu ou prou francophone et avoir une langue maternelle d'origine différente du français. [...] ». Le ministère de l'Éducation nationale a choisi les termes d'élèves allophones pour ne plus définir négativement les nouveaux arrivants – élèves non francophones ou sans maîtrise suffisante du français – et pour promouvoir la reconnaissance des compétences dont disposent ces élèves dans leur langue d'origine. Généralement associés à une autre terminologie « EANA » pour Elèves Allophones Nouvellement Arrivés, ces élèves peuvent bénéficier de différents dispositifs au sein de leur scolarisation en France, l'objectif étant l'apprentissage du français. Lors de l'inscription scolaire de l'enfant, les familles disposent d'un document élaboré par le CASNAV³ traduit en langue d'origine, qui les renseigne sur les dispositions administratives et les différentes ressources et conditions attenantes à l'établissement de scolarisation (modalités d'inscription, horaires d'ouverture...). Ce document souvent méconnu par les enseignants est un véritable outil d'information entre l'école et la famille et permet de rompre les premières barrières dues à la frontière de langues. En école élémentaire, des structures spécifiques – les UPE2A⁴ – sont proposées à ces élèves et vont permettre un apprentissage de la langue française dans un parcours personnalisé. Elles sont proposées aux élèves débutants dans l'apprentissage du français aussi bien oral qu'écrit et l'enseignement est coordonné avec les activités de leur classe d'accueil. Les élèves suivent au sein de ces structures un enseignement intensif du français comme langue de scolarisation et une scolarisation à temps partiel dans leur classe d'âge de niveau « ordinaire ». Ce dispositif vise une meilleure inclusion des élèves dans leur classe ordinaire. Quand le niveau de l'élève en français est considéré comme ne présentant pas de problème majeur pour sa

³ CASNAV : Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

⁴ Les Unités Pédagogiques pour Elèves Nouvellement Arrivés.

scolarité, l'élève intègre entièrement la classe correspondant à sa tranche d'âge (auparavant, l'élève aura déjà intégré la classe pour les matières ne nécessitant pas une bonne maîtrise de la langue française). L'objectif final de ces structures étant l'inclusion dans une classe ordinaire de l'élève et l'acquisition du socle commun de compétences, connaissances et de culture (*circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012*).

Cependant, il n'existe aucune structure ni aucun outil pédagogique ministériel à disposition des élèves allophones et nouvellement arrivés pour l'école maternelle. Or, l'école maternelle est la plupart du temps le premier lieu de scolarisation de l'élève et la première rupture avec son espace familial. Ce constat amène les différents acteurs des établissements à se questionner sur les moyens qui peuvent être mis en place au sein des classes pour permettre la meilleure inclusion possible des élèves et de leur famille. Il est indispensable de privilégier une relation de confiance et de bienveillance avec chaque enfant afin qu'ils ne s'installent pas dans une sorte de mutisme ou à l'intérieur d'un comportement manifestement hostile à ce nouveau milieu qu'est l'école par sentiment d'exclusion. De ce fait, les interrogations légitimes des enseignants de maternelle portent principalement sur les moyens et dispositifs qu'il faut mettre en place pour permettre à ces élèves de se sentir concernés par les apprentissages dans une langue inconnue. Les enseignants souvent démunis face à des élèves non francophones demandent des interventions auprès des membres du RASED⁵ pour parvenir à individualiser et à cibler les apprentissages de la langue française avec eux. Par l'intermédiaire de ces personnes ressources, les enseignants appellent « à l'aide » face au manque de formation auquel ils sont confrontés. Malheureusement, le RASED intervient de moins en moins sur les classes de l'école maternelle pour se concentrer sur celles de l'école élémentaire et, lorsqu'il est possible d'intervenir en maternelle, cela se fait surtout sur des élèves de Grande Section.

3 L'ECOLE ET LA SOCIETE FACE A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE

3.1 Le constat actuel face à la diversité linguistique

Dans le contexte actuel, nous faisons face à de plus en plus de migrations familiales et nationales qui entraînent la présence de personnes appartenant à différentes cultures, parlant différentes langues, etc. créant ainsi une véritable richesse en mosaïque à l'intérieur d'un même pays. Ces changements amènent les personnes à s'ouvrir aux autres et à dépasser les

⁵ RASED : Réseau d'Aide Spécialisé des Elèves en Difficultés, comprend des maîtres E, maîtres G... qui accompagnent les élèves en difficultés dans les enseignements ou dans leur comportement.

frontières linguistiques. L'École, lieu de rencontre des différentes problématiques qui traversent la société, est un miroir des changements actuels. En cela, elle est directement révélatrice des phénomènes sociétaux d'actualité dont le principal : la mixité culturelle, linguistique et sociale de la population (répercutant des modifications de la carte scolaire). Cette fameuse mixité est à l'origine de l'apparition d'un plurilinguisme à l'école, très présent chez les familles de migrants que ce soit de 1^{ère} ou de 2^{ème} génération. Or, la problématique soulevée sur la part concédée par la société actuelle à la reconnaissance possible faite à ces langues « familiales » est toujours floue. En effet, dans une société uniformisant le système scolaire qui privilégie notamment un monolinguisme en langue française voire un bilinguisme en langue anglaise, peu de place est laissée à la question d'ouverture aux langues des enfants et de leur famille. Ainsi, on pourrait se demander véritablement : quelle est la place des élèves plurilingues et de leur famille dans l'institution scolaire ? Quelles sont les possibilités d'exploitation des langues familiales des enfants au sein des classes ? Perregaux va jusqu'à s'interroger sur une éventuelle crainte de l'Etat « De quoi l'institution a-t-elle peur ? De perdre un monolinguisme qui serait 'républicain' face à un plurilinguisme qui ne répondrait plus aux dogmes de l'Etat-Nation ? » (Perregaux, 2015 :8). Ce questionnement, bien qu'alarmiste, reflète pourtant l'état d'esprit dans lequel nous nous trouvons actuellement.

3.2 Des élèves plurilingues

Lors de cette année de stage, j'ai eu la chance d'accueillir S. dans ma classe, élève roumaine qui ne parlait pas la langue française. Cette élève allophone m'a interpellée sur mon enseignement et ma façon d'intervenir auprès d'elle ainsi qu'auprès de certains de mes élèves plurilingues qui présentaient des difficultés dans la compréhension et la prononciation orale pour leur permettre d'acquérir les principales compétences attendues en langage. En effet, je ne voulais pas enseigner l'apprentissage d'un langage oral en français sans tenir compte des difficultés qu'ont certains de mes élèves: « le français est encore largement enseigné selon une didactique de "langue maternelle", trop fortement fondée sur les intuitions "innées" des élèves, trop implicite également, sans tenir compte des élèves d'autres origines linguistiques » (De Pietro, 2004 : 165). Je me suis sentie seule face à ces enfants et je ne souhaitais absolument pas que mes élèves se sentent exclus de la classe et rejetés par l'école. Afin de resituer plus précisément le contexte particulier de ma classe, une définition de bilinguisme et de plurilinguisme s'impose. Selon F. Grosjean le bilinguisme serait « L'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues tous les jours ou dialectes dans la vie de tous les jours » (2015 : 16) et le plurilinguisme concernent les personnes qui « se servent de trois langues ou plus »

(2015 : 17). Simon, Domp martin-normand, Galligani et Maire-Sandoz complètent cette définition de bilinguisme en le caractérisant également par des interactions entre deux langues mises en présence qui s'influencent mutuellement. A la lumière de ces définitions, la plupart de mes élèves sont bilingues mais certains sont confrontés quotidiennement à plus de trois langues. Je parlerai tout au long de ce mémoire d'élèves plurilingues en raison des langues multiples et des variétés de langues auxquelles mes élèves sont confrontés.

En me renseignant plus précisément sur les différentes langues et cultures connues par mes élèves, je me suis aperçue que mes élèves plurilingues avaient en grande majorité l'arabe dialectal comme première langue. Les difficultés relevées dans la prononciation de certains sons en français pourraient provenir de ces différences de structures sonores entre l'arabe qui est une langue d'origine chamito-sémitique et le français qui est une langue d'origine latine (présentant de ce fait beaucoup plus de voyelles). Afin d'appréhender les différences majeures entre ces deux langues, voici des tableaux permettant une meilleure compréhension des particularités phonétiques de chacune d'entre elles, issus d'un document proposé par Le Lycée Français de Jérusalem⁶ :

| Le français | L'arabe |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - 16 phonèmes consonantiques ; - deux semi-consonnes (ou semi-voyelles) : [y] ("essayer") et [w] ("oiseau", "ouate" ou "kiwi"). - 6 voyelles « a », « e », « i », « o », « u », « y » - nombreux sons vocaliques, qui peuvent aussi varier en fonction des accents régionaux : [a] (de "patte" ou de "pâte") ; [e], identique au [eu] ouvert ("chemin", "beurre") ; [eu] fermé ("heureux") ; [é] (de "blé") ; [è] (de "sèche") ; [ê] (de "fête") ; [i] ; [o] ouvert ("choc") ou fermé ("beau") ; [ou] ; [u] ; les nasales [an], [on], [in], [oin]. | <p>Langue à consonantisme riche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 26 consonnes ; - deux semi-consonnes (ou semi-voyelles), le "waw" et le "ya" ; - seulement trois voyelles : [a], [i] et [ou]. <p>Quand elles sont courtes, elles sont représentées par des signes diacritiques (<i>fatha</i> pour [a], <i>kasra</i> pour [i] et <i>damma</i> pour [ou]), qui ne se notent presque jamais à l'écrit ("il écrivit" se lit "kataba" et s'écrit "ktb" – même principe qu'en hébreu).</p> <p>Quand elles sont longues, elles s'écrivent pour noter le rythme du mot ([a] long est indiqué par un "alif", [i] long par un "ya" et [ou] long par un "waw").</p> |

⁶ Document validé par M. Neyreneuf, IA-IPR d'arabe (15 juin 2010)

Cependant, malgré les différences phonétiques entre ces langues, la pluralité linguistique et culturelle au sein de la classe est une véritable opportunité d'ouverture à l'altérité. Cet avis n'est toutefois pas partagé avec tous les enseignants, qui comme le soulèvent Simon *et al.*, (2015) relève d'un problème de la société actuelle, qui stipule qu'une « double acquisition langagière débouche fatalement sur un semi-linguisme » (2015 : 28). Le semi-linguisme est un terme employé par de nombreux chercheurs qui définit la position d'une personne ne maîtrisant pas une double acquisition langagière dans chacune de ses deux langues et par conséquent se retrouvant dans une double « incompetence » (Hansgerhard, 1968 ; Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976). Cette façon de penser donne un pseudo-argument aux personnes demandant à ces familles plurilingues de renoncer à leur langue maternelle au profit de la langue française comme le mentionne un document du MEN sur les dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française : « idée reçue n°3 : un élève étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français : sa famille notamment doit au plus vite parler français à la maison. » (2012 : 3). Or, renoncer à sa langue maternelle pourrait engendrer des conséquences irréversibles comme un appauvrissement relationnel avec sa famille et ses pairs et un refus d'apprendre la langue de scolarisation (Moro, 2007 ; MEN, 2012). De plus, le « parler » familial souvent bi-plurilingue permettrait à l'enfant de développer des compétences métalinguistiques « La langue maternelle, au lieu d'entraver l'apprentissage de la seconde peut, au contraire, constituer un atout par le fait d'exercer les capacités de réflexion sur le langage » (Simon *et al.*, 2015 : 29). Imposer aux familles non francophones l'usage du français à la maison aurait donc des conséquences néfastes comme « troubler la transmission de la langue maternelle, primordiale au développement de l'enfant et à l'acquisition d'une langue seconde. » (MEN, 2012 :3). Pourtant, selon le Ministère de l'Education Nationale⁷, actuellement encore beaucoup d'enseignants proposent ce mode de fonctionnement aux familles plurilingues ce qui peut entraîner une rupture entre la famille et l'école.

3.3 Les relations école-famille

La maternelle matérialise le premier contact créé entre l'école et les familles et a donc l'important devoir de considérer l'enfant et sa famille. Les répertoires langagiers et le bagage culturel de l'élève sont autant d'éléments à prendre en compte pour permettre son inclusion au sein de l'école et pour pouvoir le placer sur le chemin des savoirs. Ne serait-il pas essentiel

⁷ Ressources CASNAV, document EDUSCOL « Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française », parut en septembre 2012

que d'ouvrir l'école à l'espace familial des élèves pour parvenir à accueillir l'enfant et sa famille ?

L'école maternelle Henri Barbusse, mon lieu de stage, est située à Saint-Martin-D'Hères dans le quartier de la Renaudie, limitrophe du quartier Teisseire de Grenoble. Ce dernier abrite des immeubles anciens regroupant en grande majorité des familles issues de l'immigration de 1^{ère} et de 2^{ème} générations et d'un niveau socio-économique assez modeste. A l'origine, l'école ne comportait que deux classes et disposait d'un faible effectif d'élèves avec seulement deux enseignants. Ces derniers sont d'ailleurs toujours restés en service dans cette même école. Puis, en l'espace d'un peu moins d'une décennie, les effectifs ont triplé grâce à une politique dynamique de la ville visant à la construction de nouveaux immeubles à proximité d'un collège (Henri Wallon) et de commerces. Cette restructuration a permis l'arrivée de familles de niveau socio-économique plus élevé entraînant de ce fait une augmentation des effectifs au sein de l'école (6 classes d'un effectif moyen de 23 élèves) ainsi qu'une mixité culturelle et linguistique (dominante des langues français, arabe et portugaise). Le constat principal qui découle de cette récente diversité est la faible implication des parents au sein de la scolarité de leurs enfants : dans ma classe de 23 élèves, seuls, 4 parents étaient présents lors de la réunion de présentation en début septembre. Bien que pouvant s'expliquer dans ma classe par les années antérieures de scolarisation des enfants (pour rappel, c'est une classe de MS/GS), mes collègues des classes de MS et PS/MS n'excédèrent pas le nombre de 13 parents pour 24 enfants scolarisés. Ce faible nombre de présents m'a interpellée sur les causes qui pourraient justifier cette faible implication. J'ai notamment réfléchi à la question avec mes collègues et nous avons formulé comme principale hypothèse la frontière des langues. Face à ce constat je me suis penchée plus précisément sur des dispositifs pouvant faciliter l'inclusion des élèves et de leur famille au sein de l'école.

4 LES INNOVATIONS PEDAGOGIQUES SUR L'OUVERTURE ET LA RECONNAISSANCE DE LA PLURALITE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

4.1 L'acquisition d'une langue étrangère : priorité nationale et européenne

La considération des langues de l'enfant et de sa famille ne date pas d'aujourd'hui. En 2007 le Conseil de l'Europe donnait déjà une définition du plurilinguisme :

« Le "plurilinguisme" envisage les langues non comme des objets mais du point de vue de ceux qui les parlent. Il renvoie au répertoire des variétés de langues que de nombreux individus utilisent et, en conséquence, est le contraire du monolinguisme ; il comprend la variété de langue appelée "langue maternelle" ou "première langue" et toute autre langue ou variété de langue quel que soit leur nombre. » (Conseil de l'Europe, 2007 : 8).

Sur le site du ministère de l'Education nationale, il est dit que « chaque élève doit être capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire » (MEN, octobre 2015). L'enseignement d'une seconde langue vivante est donc une priorité nationale dont l'accent est mis dès la maternelle. En effet, à l'école maternelle, l'enfant prend conscience des différentes langues qui l'entoure et construit les processus métalinguistiques permettant la compréhension et de ce fait, facilitant l'acquisition de quelques langues. Cependant, ce n'est pas l'acquisition d'une seconde langue qui nous intéresse en maternelle, comme pourrait l'être par exemple un enseignement consacré à l'anglais, mais bien la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle comme le souligne Candelier (1998 et 2003) ainsi que les programmes de l'école maternelle sous le nom « d'éveil à la diversité linguistique » (MEN, mars 2015). Les élèves vont pouvoir entrer dans une comparaison (primaire) des langues et s'approprier les phénomènes linguistiques que l'on retrouve dans chaque langue. D'après les documents de MEN, c'est dès le plus jeune âge qu'il faut commencer à immerger les élèves dans les langues car à cet âge « se fixe la façon de prononcer et d'articuler, et que les enfants ont le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux. Au cours de cette période, les références culturelles, lexicales et phonologiques, qui serviront d'appui à l'apprentissage de la langue, se déterminent naturellement. » (MEN, octobre 2015). On pourrait alors se demander : quels sont les outils à disposition des enseignants dans les classes ? Quelles activités pourraient être proposées à ces jeunes élèves ? Comment les mettre en pratique au sein des classes ?

4.2 Introduction d'une nouvelle démarche didactique: les approches plurielles

Plusieurs enseignants et chercheurs en sociolinguistique et sociodidactique se sont penchés sur la question de savoir quels outils mettre en place au sein des classes pour confronter les élèves à la diversité linguistique et culturelle. Le Centre Européen pour les Langues vivantes (CELV) et le Conseil de l'Europe proposent sur le site de la CARAP (Cadre de Référence

pour les Approches Plurielles) des outils pédagogiques à destination des enseignants. Les activités proposées reposent sur les approches plurielles:

« Les Approches plurielles des langues et des cultures (Eveil aux langues, Didactique intégrée, Intercompréhension entre les langues parentes, Approches interculturelles) reposent sur des activités qui incluent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Elles offrent des outils permettant de concevoir et d'articuler des interventions didactiques favorables au développement et à l'enrichissement continu de cette compétence par les apprenants. » (CARAP, 2013 : page « idées clés »⁸).

Ce nouveau concept d'approches plurielles se base essentiellement sur une pédagogie du détour. Cette pédagogie permettrait de contourner les obstacles cognitifs face aux apprentissages en proposant un travail axé sur des activités plaçant les élèves en situation-problème. Les situations problèmes sont nécessaires au renforcement des apprentissages fondamentaux ainsi qu'à la découverte de nouvelles notions (Candelier, 2003 ; Kevran, 2003, 2006 ; Perregaux, 1995).

« Le détour permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir. En outre, le fait d'être confrontés à des langues inconnues, dans lesquelles les automatismes sont bloqués, dans lesquelles il n'est plus possible d'aller immédiatement au sens, contraint les élèves à observer avec minutie les matériaux qui leur sont proposés et à rechercher des indices essentiellement formels. » (De Pietro, 2004 : 180).

Ainsi, les élèves vont aborder des phénomènes dont ils n'ont pas conscience dans leur langue maternelle, comme par exemple le sens de la lecture.

5 UNE APPROCHE PLURIELLE SINGULIERE : L'EVEIL AUX LANGUES

5.1 Présentation de l'éveil aux langues

L'éveil aux langues est l'une des quatre approches plurielles désignées par le CELV. Elle est initialement apparue en Grande-Bretagne dans les années 1980 sous le nom de « Language Awareness » (éveil au langage) grâce à Eric Hawkins. D'abord proposée par Hawkins, cette

⁸ Site <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> [consulté le 4/01/2016].

approche est ensuite apparue sous le nom « d'Éveil aux langues » en France sous les impulsions de Louise Dabène à Grenoble (1992) et Christiane Perregaux à Genève (1995). Son essor s'explique par l'importance des objectifs qui lui sont fixés : reconnaître au sein de l'école la diversité linguistique des élèves, permettre l'acquisition de compétences métalinguistiques pour l'entrée dans l'écrit et faciliter la transition entre la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère (ELODIL, 2006). M. Candelier la définit ainsi :

« L'approche connue sous le nom "d'éveil aux langues" se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc, un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques destinées à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le "monde des langues", à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis de ce qui lui est étranger et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et l'analyse des langues, dans le but d'aider à leur apprentissage » (Candelier, 2005 : 34).

L'intérêt de cette démarche n'est donc pas d'apprendre une langue étrangère mais de comparer les différents phénomènes qui régissent la diversité linguistique. En procédant de cette façon, les élèves vont pouvoir prendre conscience des similitudes inter-linguistiques et « comprendre à travers la diversité des langues, le fonctionnement du langage » (ELODIL, 2006 : page « historique de l'éveil aux langues »). Quels sont alors les outils proposés aux enseignants ? De quelle façon l'éveil aux langues peut-il être mis en place dans les classes ?

5.2 Ses applications en Europe

Par les démarches « d'Éveil aux langues », la diversité linguistique est légitimée au sein d'une classe et devient une activité pédagogique permettant aux élèves de se construire des savoirs sur les langues et d'élargir leur culture langagière (De Pietro, 2003). Les finalités de cet enseignement vont être l'apprentissage du langage oral en français grâce à une pédagogie du détour. De plus, utiliser cette démarche au sein de la classe va permettre aux élèves de créer une cohésion de groupe autour d'une culture commune où chacun apporte ses propres connaissances linguistiques et culturelles ainsi que, bien évidemment, sa propre motivation. Les élèves sont considérés par leur singularité et la richesse qu'ils amènent respectivement au groupe classe.

Initialement impulsée en Grande-Bretagne, cette démarche s'étend à d'autres pays européens mais sous d'autres appellations : en Italie (*educazione plurilinguistica*), en Allemagne (*Begegnung mit Sprachen*)... Deux projets européens se sont construits autour de

cette approche d'éveil aux langues et sont à l'origine de la création de nombreux outils didactiques et pédagogiques pour les enseignants : EOLE et EVLANG. Le premier a été développé en Suisse où diverses expériences ont été menées et ont conduit à la parution d'outils didactiques à destination des enseignants de préscolaire et primaire (Perregaux *et al.*, 2003). Le second, mené dans le cadre des projets Socrates-Lingua de la Communauté européenne sous la direction de Candelier avec des chercheurs et didacticiens européens⁹ a permis l'élaboration de supports didactiques pour le cycle 3 essentiellement suite à une expérimentation dans plus d'une centaine de classes sur le cursus d'éveil aux langues durant deux ans (Candelier, 2003). En complément de ces projets et des ressources qu'ils proposent, le projet canadien : ELODiL (Armand & Dagenais, 2005) plus récemment conduit, met à disposition des enseignants du primaire et du secondaire des activités à mettre en place au sein de la classe. Il dispose de ressources audio mais aussi écrites favorisant la prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle (ELODiL, 2010). Ce projet ayant d'abord pris source au Québec en 2002, s'est également expansé en Colombie Britannique (ELODiL, 2010). Bien que tous ces récents projets offrent un champ vaste de possibilités d'activités aux enseignants à mettre en place pour favoriser l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, peu de propositions de supports sont connues par les équipes enseignantes.

A travers cette première partie théorique, nous avons pu parcourir les attendus des nouveaux programmes de la maternelle par rapport à l'apprentissage de la langue française et l'éveil à la diversité linguistique. Le jeu reste un vecteur essentiel qui doit être présent au sein des classes de maternelle pour permettre à l'enfant une exploration favorisant l'acquisition de connaissances et modifiant ses représentations initiales. Outre l'aspect ludique conféré aux apprentissages, l'accent mis sur « le langage oral » amène à nous poser des questions sur l'élaboration d'activités permettant l'acquisition du français. En effet, avoir dans une classe des élèves plurilingues nécessite de profiter de leur richesse culturelle et linguistique et de la mettre au profit d'apprentissages pour tous les élèves de la classe. Les approches plurielles explicitées dans cette première partie proposent une approche singulière et originale des apprentissages sur les langues passant par une pédagogie du détour, donc utilisant une démarche ludique, respectueuse du développement de l'enfant.

En tenant compte du contexte propre à la classe et des dernières innovations pédagogiques concernant les approches plurielles, il semblerait important de s'appuyer sur

⁹ Les pays européens ayant participé aux projets Socrates-Lingua : L'Autriche, L'Espagne, la France, l'Italie et la Suisse.

une démarche ‘d’éveil aux langues’ pour favoriser l’apprentissage de la langue française. Une majorité de mes élèves pratiquant ou comprenant l’arabe dialectal au sein de leur famille, il m’a paru essentiel de cibler les apprentissages sur une méthode comparative de langues que l’on retrouve dans « l’éveil aux langues » à partir de supports essentiellement auditifs et adaptés pour un public de maternelle. L’hypothèse étant principalement de savoir si une démarche comparative sur les langues, basée sur de la discrimination auditive, développerait des compétences phonologiques en français chez les élèves plurilingues.

Pour approfondir cette première partie, nous allons analyser une expérimentation mise en place dans ma classe de moyenne et grande sections visant à améliorer la relation école-famille et à favoriser l’apprentissage de la langue française à travers une ouverture à la diversité linguistique et culturelle. On pourrait se demander : En quoi la démarche « éveil aux langues », basée sur la pédagogie du détour et l’ouverture à la diversité linguistique et culturelle peut-elle être un levier pour l’apprentissage du français à l’école maternelle ?

L’intérêt de cette analyse va être de pouvoir prendre une prise de recul par rapport à ma pratique professionnelle et de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Comment l’utilisation des langues qu’elles appartiennent ou non aux répertoires langagiers des élèves peut-elle servir de situation problème nécessaire à l’appropriation des savoirs et au renforcement des apprentissages fondamentaux en français ?
- En quoi l’utilisation de supports auditifs permet-elle aux élèves de cerner les différences phonétiques et phonologiques entre les langues pour leur permettre une meilleure prononciation en français ?

Dans cette deuxième partie nous verrons comment l’expérimentation menée en classe a pu nous amener à proposer des réponses aux questions précédentes et quelles sont les ouvertures possibles à la recherche.

METHODE ET ANALYSE

6 METHODE

6.1 Les participants

6.1.1 Le terrain d'étude

L'expérience a été menée auprès de mes 9 élèves de grande section lorsque mes 14 élèves de moyenne section étaient à la sieste, en début d'après-midi. Ce temps est un temps privilégié pour les élèves de grande section qui bénéficient de séances d'enseignement en groupes beaucoup plus restreints et qui ont donc une plus grande concentration et un meilleur investissement dans les activités demandées. Mon groupe de 9 élèves (5 garçons et 4 filles) est pour le besoin de l'expérience scindé en deux groupes hétérogènes et mixtes contenant des petits et des grands parleurs dont un groupe de 5 élèves et un groupe de 4 élèves. Il est à noter ici, qu'I¹⁰ est un élève syrien venant d'arriver en France et qui ne pratique pas la langue française. De ce fait, un étayage particulier pour cet élève est mis en place lors des prises de parole en groupe (guidance en répétant les mots de façon articulée). Le fait de diviser le grand groupe en deux groupes me permet d'interroger plus facilement de manière individuelle chaque élève, notamment mon élève allophone et cela favorise les échanges entre pairs. De plus, d'un point de vue professionnel, cela me permet de réajuster les enseignements lorsque le premier groupe a effectué la séance. Le groupe qui ne travaille pas sur les activités d'éveil aux langues est en autonomie sur du travail de phonologie et de manipulation sur les syllabes : dénombrement, fusion de syllabes... Ces activités sont donc complémentaires à la séquence d'éveil aux langues puisqu'elles permettent de renforcer le travail des élèves sur l'acquisition de la conscience phonologique.

6.1.2 Les élèves

L'étude porte sur deux groupes d'élèves de grande section âgés de 5 et 6 ans. Les groupes ont été composés de telle sorte à ce qu'il y ait une parité entre les filles et les garçons et une mixité dans l'âge mais ils ne sont pas fixes, ainsi pour chacune des séances je changeais leur composition et cela permettait des échanges avec chacun de leurs camarades. Chaque groupe est composé de petits et grands parleurs dont le niveau est assez hétérogène et on pourrait différencier véritablement trois niveaux au sein de chaque groupe. Trois de mes élèves

¹⁰ Afin de préserver l'anonymat des élèves, les prénoms apparaissent sous forme d'initiales ou sous un autre nom.

présentent des grosses difficultés : un élève allophone qui n'a pas été scolarisé et qui est donc confronté à des difficultés d'ordre langagier et de communication car il n'a pas encore acquis la langue française, un élève présente de grosses difficultés de concentration et s'investit très peu dans les apprentissages et une élève a des difficultés à mémoriser et à comprendre les consignes malgré un très grand investissement dans les tâches. Le « deuxième niveau » définit principalement trois de mes élèves qui sont de grands parleurs et qui ne présentent pas de difficultés d'expression à l'oral mais qui ont toutefois des problèmes de concentration : un élève a une AVS¹¹ avec lui pour l'aider à se concentrer et à se canaliser sur les tâches. Les deux autres élèves ont de grandes grosses capacités d'apprentissage mais se lassent très vite des tâches qui leur sont demandées et au moindre bruit ou mouvement du voisin ils arrêtent leur travail. Enfin, le « troisième niveau » comporte trois élèves, une élève est très active dans les échanges à l'oral et travaille de manière efficace, les deux autres élèves ont aussi une façon de travailler efficace mais ils sont moins participatifs à l'oral. En interrogeant les élèves et leur famille, j'ai pu récolter des informations sur les langues côtoyées par les élèves dans leur environnement familial. Ainsi, parmi ces élèves, 6 sont plurilingues et confrontés à entendent de l'arabe dialectal dans leur famille (dont I. qui est un élève allophone), 1 est confronté à de l'arabe tunisien, 1 du portugais et 1 est monolingue en langue française (voir **Figure 2: Graphique représentant les langues familiales des élèves**). Ce petit groupe est donc une mosaïque de cultures et de langues différentes qu'il convient d'explorer pour construire une culture commune et un langage commun.



Figure 2: Graphique représentant les langues familiales des élèves

¹¹ AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire chargée de l'accompagnement humain des élèves porteurs de handicap, d'après le ministère de l'Education Nationale (2009).

6.2 Matériel et procédure

Au sein de ma classe comme une majorité d'élèves est plurilingue, j'ai voulu axer ma séquence sur la partie des programmes « Commencer à réfléchir sur la langue et à acquérir une conscience phonologique » afin que chacun puisse s'exprimer et faire partager aux autres sa culture et sa langue maternelle.

6.2.1 La séquence

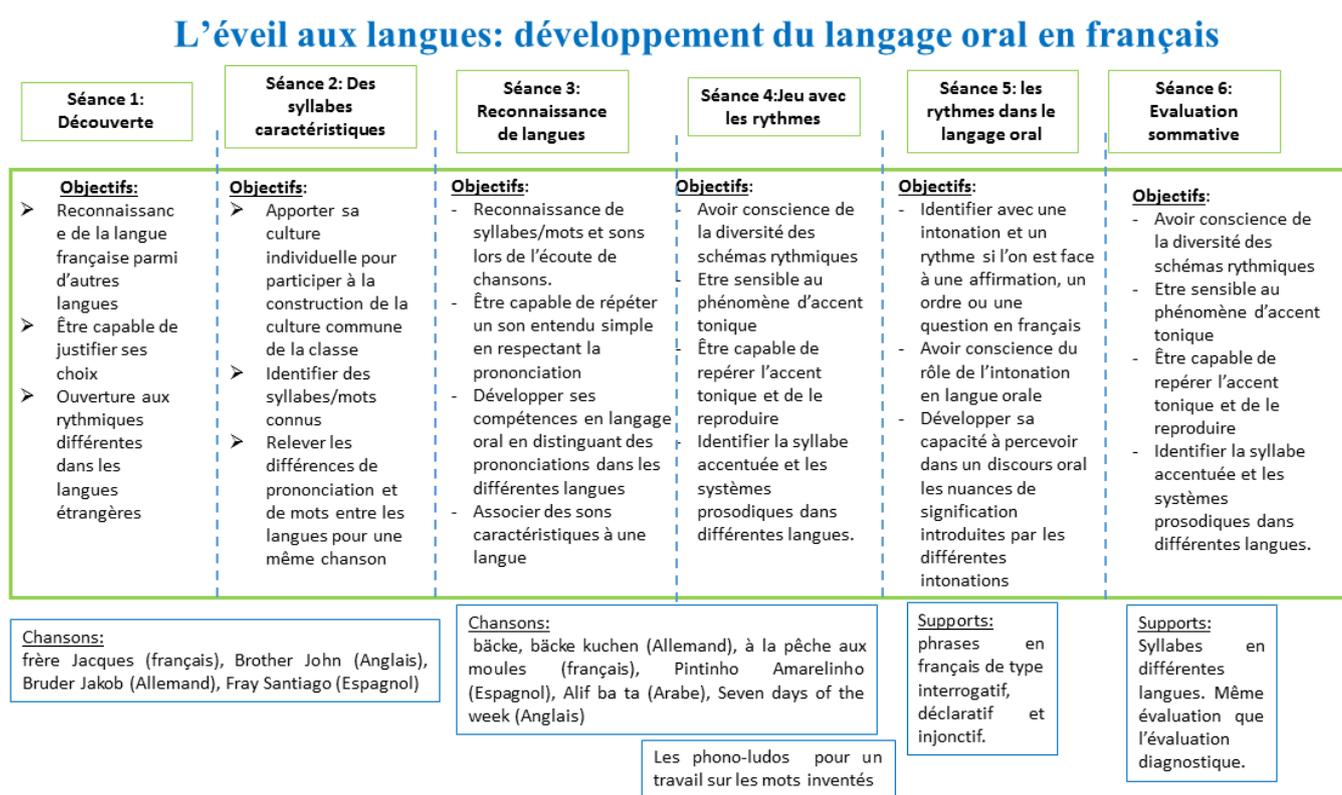
Avant de débiter la séquence d'activités, j'ai remarqué que mes élèves de grande section présentaient des difficultés de prononciation sur certains phonèmes et sur certaines syllabes, ainsi donc je suis partie de ce constat pour élaborer une séquence s'inscrivant dans la démarche éveil aux langues et mesurer l'impact possible d'activités phonétiques et phonologiques sur le développement du langage oral en français. Les nouveaux programmes de maternelle rappellent que « dès le plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent » et qu'ils font « spontanément et sans en avoir conscience des tentatives pour reproduire les sons, les formes et les structures ». C'est pourquoi, j'ai fait le choix de proposer des activités basées sur l'écoute de langues différentes sous forme de chansons pour garder l'aspect ludique des apprentissages et pour permettre aux élèves une meilleure mémorisation des syllabes entendues grâce à la mélodie qui accompagne les chansons et qui favorise la mise en mémoire.

Ma séquence se compose de 6 séances et s'est déroulée durant la quatrième période de l'année scolaire, groupée sur 4 semaines à raison de deux fois par semaine : les lundis et mardis, jours où j'étais présente en classe. Avant de commencer les activités, j'ai proposé une évaluation diagnostique (**annexe 1**) visant à relever les principales difficultés de prononciation de mes élèves de noms et verbes courants en français. Cette proposition d'évaluation est discutable puisqu'elle concerne de jeunes élèves qui sont en plein développement langagier et donc certaines de leurs difficultés sont inhérentes à l'âge et non pas à la découverte du français comme langue seconde bien que cette évaluation diagnostique s'appuie sur des recherches antérieures¹². Cependant, à partir de celle-ci j'ai pu orienter mon choix de chansons pour les séances suivantes sur les sons et syllabes posant le plus de problèmes à mes élèves. Ma séance 6 qui est l'évaluation sommative de ma séquence porte à la fois sur la prononciation avec les mêmes mots que dans l'évaluation diagnostique mais

¹² Notamment celles de Calaque E., « Les erreurs persistantes dans la production de locuteurs arabophones parlant couramment le français ». In: *L'Information Grammaticale*, N. 54, 1992. pp. 48-51 et Aboubaker, E. L'enseignement de la prononciation du français aux arabophones : réflexions et suggestions, Editions de l'université El – Fateh, Italie, Aditar , 1992

aussi sur la prosodie (qui est une compétence sous-jacente à la phonologie) et la phonétique avec une reconnaissance de syllabes françaises parmi un corpus de 30 syllabes (**annexe 2**). Afin de comprendre le déroulement et la continuité de la séquence, voici une présentation très succincte de son organisation (**Figure 3: Frise synthétique de la séquence d'éveil aux langues**).

Figure 3: Frise synthétique de la séquence d'éveil aux langues



6.2.2 Les séances

Mes séances ont toutes été organisées pour des durées d'une trentaine de minutes environ et se déroulent de la même façon : une première phase où l'enseignante évoque avec les élèves ce qui a été réalisé lors des séances précédentes et qui donne ensuite les consignes de l'activité, une deuxième phase d'écoute pour répondre à des questions ainsi qu'une phase de mise en commun effectuée par groupes. Chacune d'elle est suivie d'un enregistrement vocal des élèves me servant d'évaluation formative et me permettant de réajuster la suite des séances ou de proposer des activités de remédiation.

Afin de varier les supports, les deux premières séances comprennent des activités de discrimination auditive sur des chansons en français et en langues étrangères. Mon choix s'est porté sur une chanson connue de tous « Frère Jacques » en différentes langues : français, anglais, allemand et espagnol (**annexe 3**). Ce choix de chansons permet aux élèves de saisir les différences entre les langues portant notamment sur les mots et les syllabes. Le fait d'avoir choisi ici une chanson commune permet de rassembler les élèves autour d'une même mélodie et de les guider à discriminer les sons entre les langues. Les deux séances qui suivent portent sur des chansons différentes : Bäcke, Bäcke kuchen (allemand), A la pêche aux moules (français), Pintinho Amarelinho (espagnol), Alif ba ta (arabe) et Seven days of the week (anglais). Ces chansons ont été sélectionnées pour leur intérêt à la prononciation de certaines syllabes qui comportent spécifiquement des difficultés sur les voyelles comme /e/ ou /y/ ou encore sur certains enchaînements consonantiques. On peut retrouver les paroles de ces chansons ainsi que les difficultés qu'elles présentent en **annexe 4**. Par ailleurs, les élèves vont pouvoir prendre conscience des schémas rythmiques qui les composent et de l'importance du phénomène d'accent tonique entre les langues. Ils relèveront à partir de ces supports auditifs les particularités procurées par l'accentuation de voyelles ou de syllabes (unités plus grandes) dans la prononciation du mot. Ils remarqueront ainsi les similitudes entre les langues qui portent principalement sur les systèmes prosodiques. Enfin, dans les deux dernières séances, ce sont des supports auditifs qui mettent en évidence le rôle de l'intonation dans le langage oral qui sont proposés aux élèves. Tout d'abord, des phrases en français avec une intonation et un rythme particulier qui vont entraîner les élèves sur un travail de perception des nuances de signification introduites par les différentes intonations dans un discours oral. Puis, la dernière séance qui sert d'évaluation sommative va présenter aux élèves des syllabes ou paires minimales en différentes langues et ces derniers devront retrouver à quelle langue chacune de ces structures appartient.

6.2.3 Le déroulement

A chacune des séances, les élèves reçoivent une consigne spécifique en petits groupes avant de débiter l'activité. Un rappel sur les conditions d'utilisation du matériel numérique est fait à chaque début de séance. En effet, pour les quatre premières séances les élèves utilisaient des enregistreurs contenant les chansons ainsi que des casques audio leur permettant une écoute individuelle. Ces écoutes individuelles vont servir pour chacun d'eux à se créer une bulle dans laquelle chacun sera pleinement concentré sur son écoute et pourra s'il le désire réécouter les chansons pré-enregistrées dans l'enregistreur. Chaque élève avancera donc à son propre

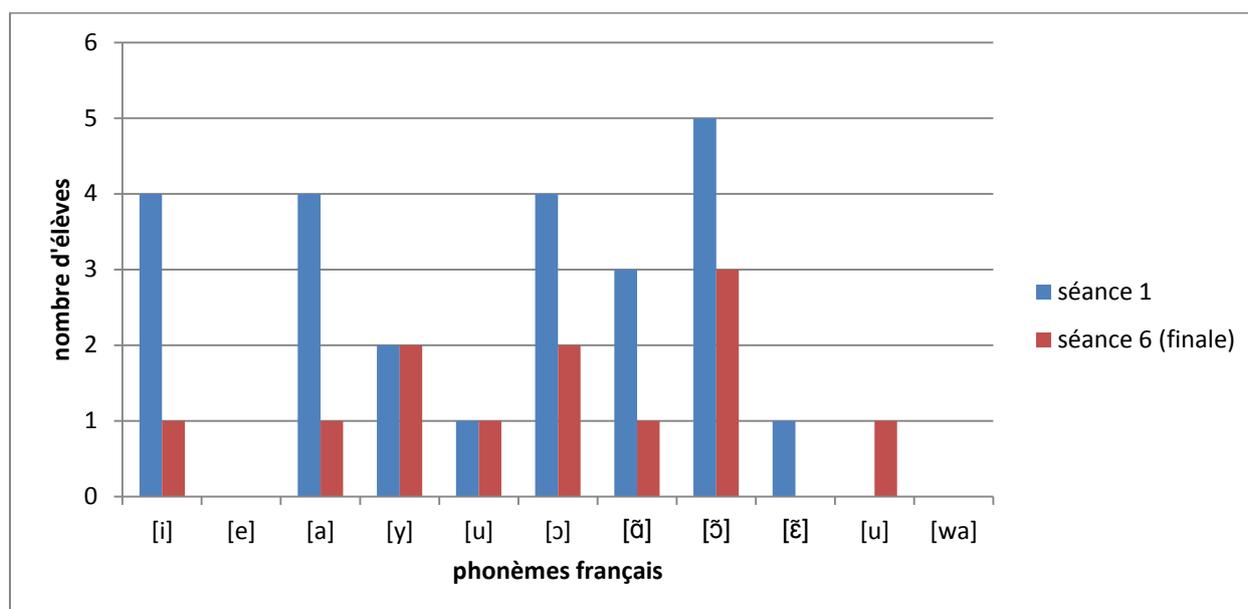
rythme et pourra réécouter autant de fois qu'il le désire les chansons proposées pour le travail de discrimination auditive et de reconnaissance linguistique. Pendant l'écoute les élèves sont espacés les uns des autres afin de les aider à se centrer sur la tâche demandée. Une fois l'écoute terminée, les élèves répondent à l'objectif de départ fixé par l'enseignante et donné en consignes aux élèves, exemple : « Quelles sont les langues que vous avez reconnues ? Pourquoi tu dis que c'est du français ? ». Chacune de leurs réponses est enregistrée à l'aide d'un enregistreur par l'enseignante et permet l'évaluation formative des élèves puisque des temps de restitution de ces enregistrements sont proposés aux enfants afin qu'ils puissent constater leur évolution et s'appuyer sur les bonnes procédures de recherche. Ces temps d'écoute des enregistrements sont soumis à une analyse des élèves eux-mêmes avant le temps de réponse ce qui favorise une mise en mémoire de ce qui a été réalisé durant les séances précédentes. Les réponses des élèves sont accompagnées d'une écoute collective des chansons ou des supports auditifs de la séance (comme un dialogue en français pour la séance 5) pour permettre à chacun de savoir sur quels indices sonores l'élève interrogé s'appuie pour justifier sa réponse. De plus, cette façon de procéder favorise la prise de parole chez les élèves petits parleurs puisqu'ils pourront désigner un son ou une syllabe en proposant un arrêt d'écoute à l'endroit qui leur semble le plus pertinent et leurs camarades sauront exactement de quelle unité sonore il s'agit. En fin d'activité, une mise en commun permet de synthétiser les réponses données par le groupe d'élèves et de valider les procédures employées. Puis, il y a une rotation des groupes : les élèves qui travaillaient parallèlement sur des activités de phonologie en autonomie vont venir réaliser les activités de discrimination auditive. En guise de réinvestissement, des temps d'écoute individuelle sont proposés comme ateliers libres aux enfants lorsqu'ils ont terminé une activité ou en temps d'accueil ce qui favorise aussi la prise de parole entre pairs qui vont débattre sur les chansons écoutées.

7 LES RESULTATS

Pour mettre en place cette expérimentation, nous avons fait l'hypothèse qu'une démarche comparative sur les langues, basée sur de la discrimination auditive, développe des compétences phonologiques en français chez les élèves plurilingues. Afin de nous adapter au contexte de la maternelle, nous avons reporté notre attention sur des activités ludiques basées principalement sur des supports auditifs comportant des chansons enfantines, avec des paroles facilement identifiables et restreintes. Nous nous étions interrogés sur plusieurs points : d'une part, l'intérêt d'utiliser des langues inconnues ou connues des élèves pour construire une situation problème nécessaire à l'appropriation de savoirs et au renforcement des apprentissages fondamentaux en français et, d'autre part, l'utilisation de supports auditifs musicaux pour cerner les différences phonétiques et phonologiques entre les langues et favoriser ainsi une meilleure prononciation en français.

Pour tester cette hypothèse, j'ai réalisé des comparaisons du nombre d'erreurs de prononciation sur une liste de 23 mots (**annexe 1**) que j'ai demandés aux élèves de prononcer avant et après la séquence lors d'entretiens individuels. Ces résultats découlent donc d'une certaine part de subjectivité puisque c'était l'enseignante elle-même qui qualifiait la prononciation de « bonne » ou « mauvaise » selon l'écoute audio des enregistrements effectués. Cependant, ces résultats nous permettent de voir si les différences proposées sont significatives puisque la personne évaluant en séances 1 et 6 reste la même, donc par conséquent conserve ses critères de qualification de la prononciation. En proposant cette évaluation, nous pouvons nous intéresser aux phonèmes qui peuvent susciter des difficultés de prononciation chez les élèves arabophones du fait des différences entre le français et l'arabe. En effet, l'arabe présente la particularité de comporter 3 voyelles (« a », « i » et « ou ») alors que le français en compte 6 et 2 semi-voyelles (« a », « e », « i », « o », « u », « y » et [y], [w]) ce qui peut justifier des difficultés de prononciation. Lors de ce premier test nous nous intéressons particulièrement aux voyelles et semi-consonnes françaises ainsi qu'aux voyelles nasales [ã], [õ] et [ẽ]. Les résultats de l'évaluation avant et après le test sont présentés ci-dessous en figure 4, la série 1 définit l'évaluation diagnostique et la série 2 l'évaluation sommative.

Figure 4: Comparaison des résultats de l'évaluation à la séance 1 et de la séance 6

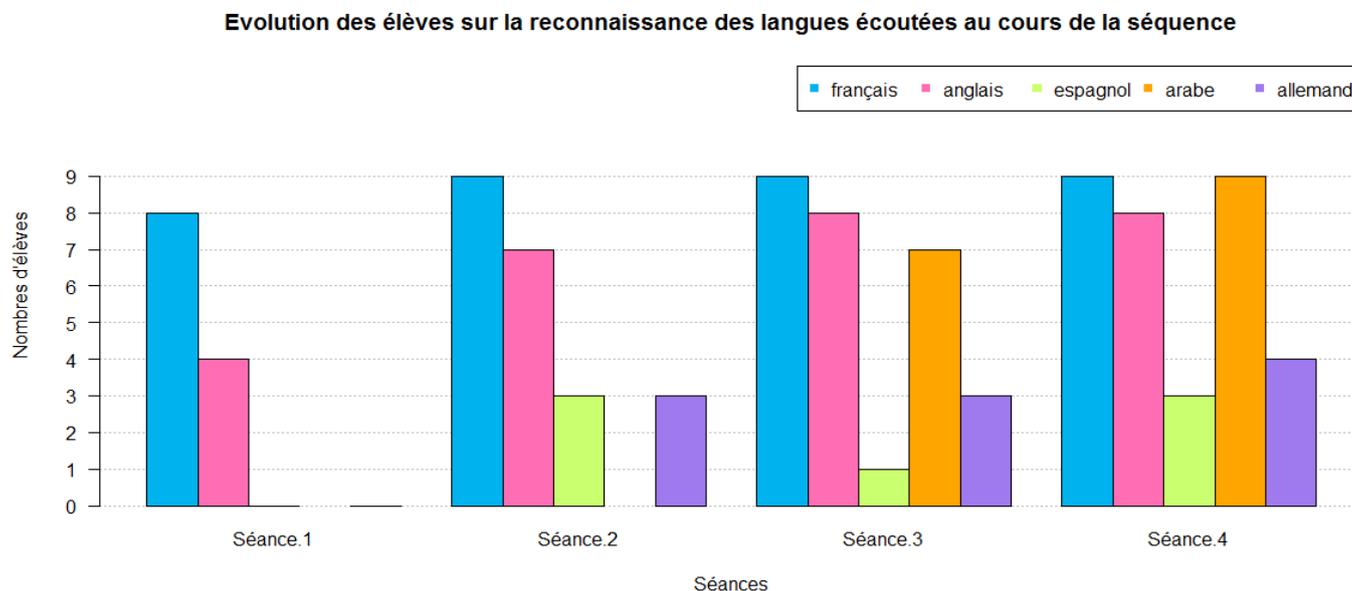


A partir de ce graphique, on remarque que lors de l'évaluation diagnostique faite avant la mise en place de la séquence, entre 4 et 5 élèves présentent des difficultés de prononciation sur des phonèmes en particulier ce qui représente la moitié de l'effectif total du groupe. Les phonèmes semblant susciter le plus de difficultés pour les élèves sont le [i], le [a], le [ɔ] et le [õ]. Ces résultats montrent donc essentiellement des erreurs de prononciation sur les voyelles. En comparant avec l'évaluation finale de la séquence, on constate toutefois de grandes différences avec les résultats de la première étude. Tout d'abord, le nombre d'élèves maximum pouvant présenter des difficultés de prononciation n'excède pas trois enfants ce qui représente un tiers de l'effectif. Il y a donc globalement moins d'élèves qui rencontrent des difficultés. En regardant attentivement les résultats pour chaque phonème, on relève que le [õ] et le [ɔ] sont toujours ceux qui posent des difficultés aux élèves mais pour des effectifs moindres (respectivement 3 au lieu de 5 élèves et 2 au lieu de 4).

Cependant, nous baser uniquement sur une évaluation révélant les capacités phonétiques des élèves n'est pas significatif et démonstratif des objectifs fixés en début de séquence. C'est pourquoi, nous allons présenter l'évolution des élèves dans leur travail de discrimination auditive et plus particulièrement de repérage des unités sonores ou mots grâce aux enregistrements vocaux effectués à chaque séance. Les deux dernières séances étant axées sur les schémas rythmiques et l'intonation, les résultats porteront sur la capacité des élèves à identifier et à reproduire l'accent tonique sur un mot ainsi que sur leur capacité à identifier et à reproduire des phrases en français avec de l'intonation afin de produire des significations

différentes. Le graphique en figure 5 représente l'évolution des élèves au cours des séances 1 à 4 en reconnaissance linguistique.

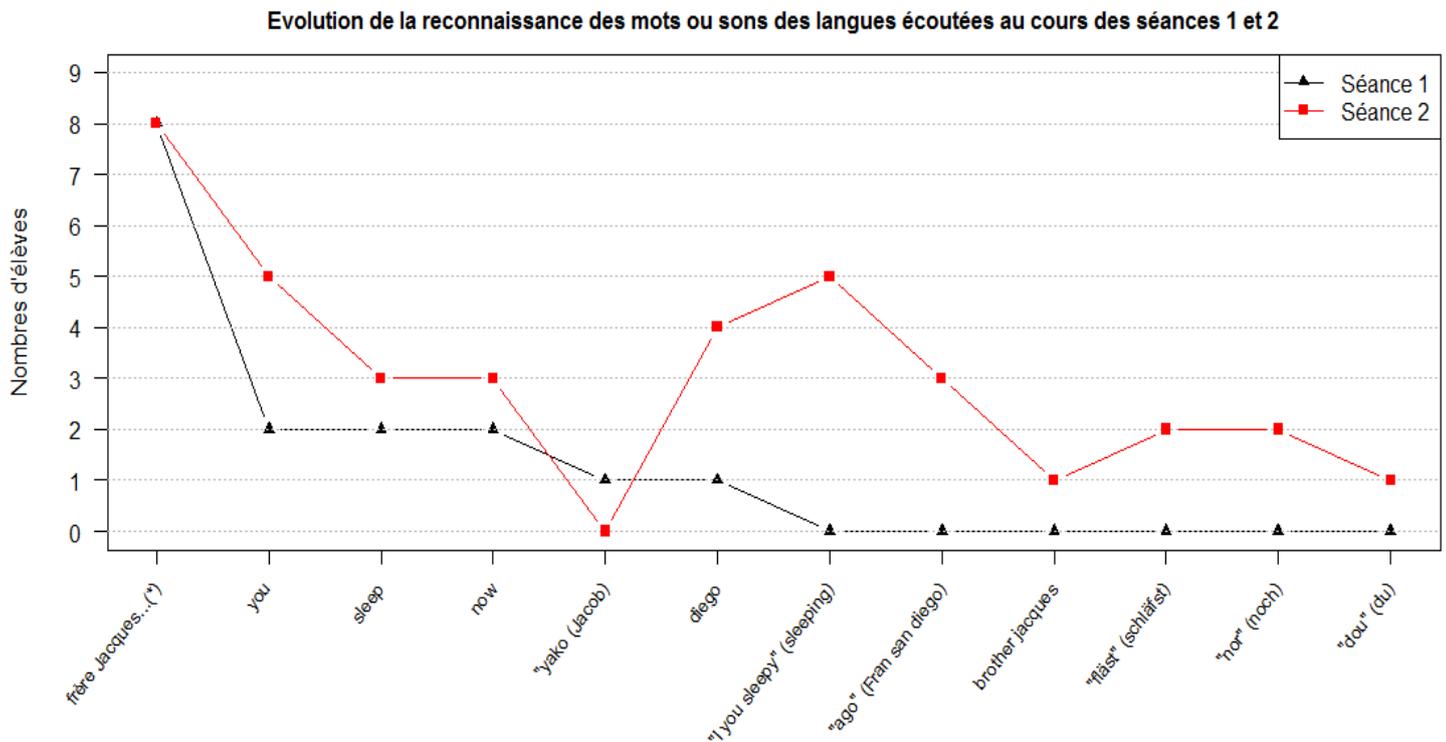
Figure 5: Evolution des élèves au cours des quatre premières séances en reconnaissance linguistique



Il est à rappeler que les élèves ont écouté les mêmes chansons en séances 1 et 2 puis qu'ils ont ensuite découvert un nouveau corpus de chansons en séances 3 et 4. On constate à partir de ce graphique que les élèves reconnaissent plus de langues (2 en séance 1 contre 4 en séance 2) et qu'ils sont plus nombreux à reconnaître les langues (par exemple 4 élèves reconnaissaient l'anglais en séance 1 et 8 élèves sont capables de reconnaître l'anglais en séance 4).

Afin de pouvoir analyser plus particulièrement ce qui permet aux élèves de justifier la langue reconnue, nous allons relever les mots ou sons que les élèves ont pu évoquer lors des séances 1 à 4. Le graphique de la figure 6 ci-dessous rend compte de l'évolution en discrimination auditive au cours des séances 1 et 2.

Figure 6: Evolution de la reconnaissance de phonèmes et mots en séances 1 et 2

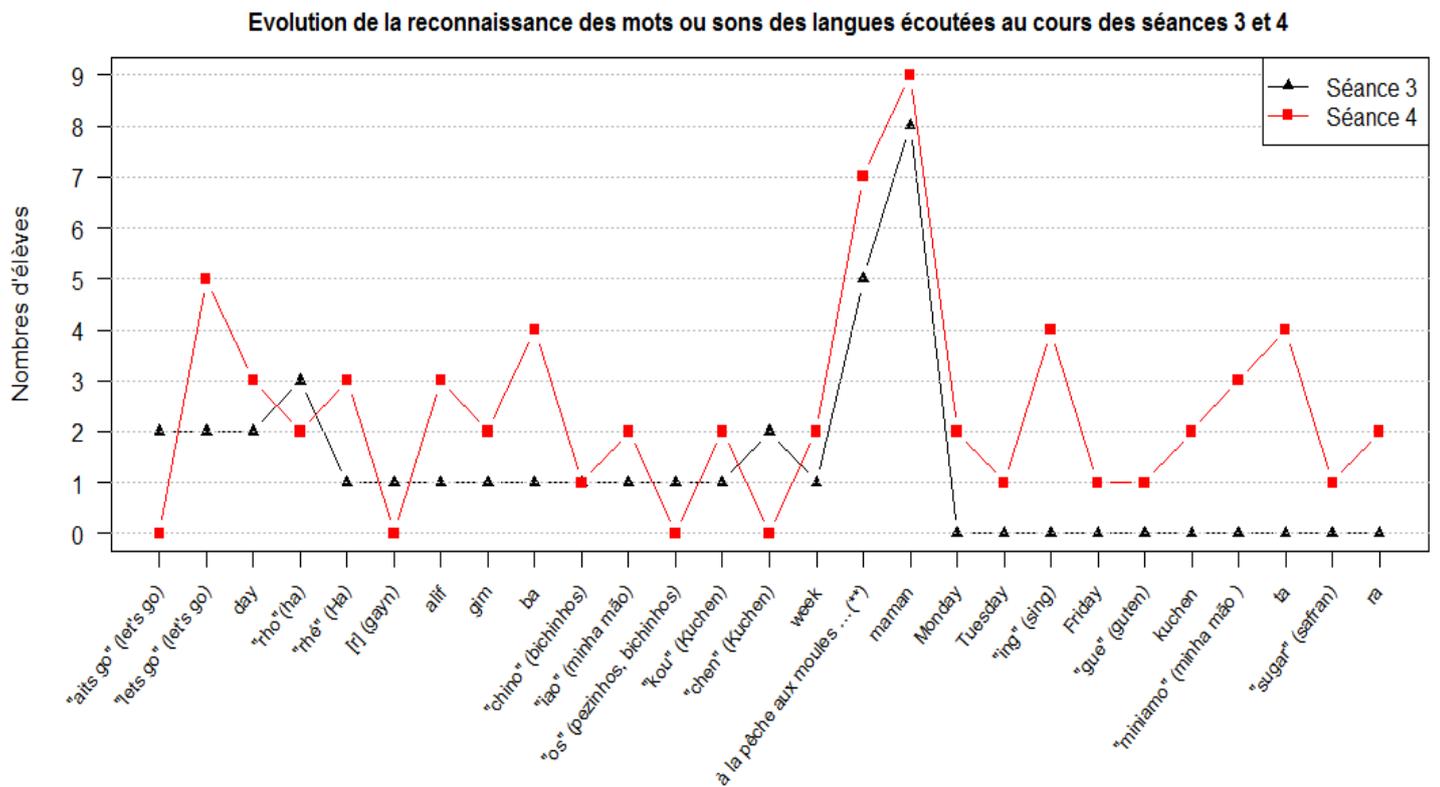


Avant de commenter cette figure, il est important d'expliquer la présence de (*) après la locution « frère jacques ». Ce symbole signifie ici que l'ensemble du refrain dans son intégralité a été cité par les élèves mais n'a pas été entièrement légendé dans la figure.

Dans ce graphique, on constate qu'en séance 2 plus de mots et sons ont été reconnus par les élèves (6 mots ou sons en plus, soit le double de mots qu'en séance 1). On relève aussi qu'il y a un plus grand nombre d'élèves capables de relever les mots ou sons dans la séance 2 excepté le mot « yako » qui n'a pas été relevé en deuxième séance par les élèves.

Nous allons maintenant observer les résultats des séances 3 et 4 dans la figure 8. Ces résultats portent aussi sur la reconnaissance d'unités sonores au sein des chansons et en la reconnaissance de langues. Cependant, il est à noter que la séance 4 n'est pas uniquement axée sur la discrimination linguistique, elle est construite sur un travail d'éveil à la diversité des schémas rythmiques et à l'identification et production de l'accent tonique sur certaines syllabes. Ainsi, les mots et syllabes soulevés ici par les élèves ont été évoqués avec l'objectif de repérer l'accent tonique ou la syllabe accentuée et de la reproduire. Les élèves avaient donc deux objectifs différents pour cette quatrième séance et l'ensemble des résultats est proposé dans le graphique ci-dessous.

Figure 7: Evolution de la reconnaissance des mots ou sons reconnus en séances 3 et 4



Avant de commenter le graphique, il est important d'expliquer la présence de (**)
après la locution « à la pêche aux moules » : ce symbole signifie ici que l'ensemble du refrain
dans son intégralité a été cité par les élèves mais n'a pas été entièrement légendé dans la
figure.

On remarque ici une augmentation du nombre de mots ou syllabes relevés par les
élèves entre la séance 1 et la séance 2. De plus, un plus grand nombre d'élèves semble capable
d'identifier des mots ou syllabes par rapport à la séance 1 comme en témoigne la courbe
rouge plus élevée que la noire exceptés le [r], « rho » « os » et « chen ». Enfin, en comparant
les figures 7 et 8 on constate que les élèves ont reconnu beaucoup plus de mots ou d'unités
sonores lors des séances 3 et 4 que lors des séances 1 et 2 (12 en séance 2 contre 23 en séance
4).

8 DISCUSSION ET CONCLUSION

A la lumière de notre première partie et de la partie résultats, nous allons pouvoir répondre aux différentes hypothèses de départ et nous interroger sur l'efficacité de l'étude. Tout d'abord, l'objet principal de notre étude est de répondre à la problématique : « En quoi la démarche “éveil aux langues”, basée sur la pédagogie du détour et l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle peut-elle être un levier pour l'apprentissage du français à l'école maternelle ? ». Afin d'apporter les réponses à cette question, notre étude s'est construite autour de l'hypothèse suivante : une démarche comparative sur les langues, basée sur de la discrimination auditive, développe des compétences phonologiques en français chez les élèves plurilingues. Dans cette partie, nous exploiterons les résultats de l'expérimentation pour avoir des interprétations de l'évolution des élèves au cours de la séquence. Nous verrons alors si l'hypothèse de départ est infirmée ou confirmée et quelles sont les principales acquisitions des élèves dans le langage oral en langue française. Il est cependant important de préciser que l'analyse de donnée est subjective puisque le niveau de prononciation des élèves a été évalué par l'enseignante selon les écoutes des enregistrements effectués et qu'arriver à qualifier un son entendu de « bonne » ou « mauvaise » prononciation implique une part de subjectivité.

8.1 L'étude : analyse des données

Avant d'analyser les différentes données récoltées sur le terrain, il me paraît nécessaire de rappeler la démarche suivie au sein de l'expérimentation pour nous permettre une meilleure interprétation des résultats. En effet, l'apprentissage du langage oral en français implique plusieurs compétences et attitudes qu'il semble important de redéfinir. Le langage oral nécessite à la fois une bonne discrimination auditive des sons qui nous entourent mais fait aussi appel à des compétences d'ordre phonologique et phonétique. Les compétences phonétiques s'intéressent à l'étude des sons « phones » au sein de la langue tandis que les compétences phonologiques portent sur l'étude des sons à valeur linguistique que l'on nomme « les phonèmes ». Afin de pouvoir mesurer l'évolution des compétences phonologiques de mes élèves au sein de l'étude, il m'a fallu m'intéresser à deux paramètres : la phonématique qui consiste en l'étude des unités distinctives de la langue (ex : /ru/ (rue) ≠ /nu/ (nu)) et la prosodie qui elle, porte sur l'étude de la valeur linguistique des sons en tenant compte de leur durée, intensité et variation mélodique (à partir desquels les phénomènes d'accentuation et d'intonation sont constitués). Ainsi, pour que notre étude puisse répondre au mieux à la problématique avancée, il faut que celle-ci puisse tenir compte des paramètres précédents et présenter des résultats sur la discrimination auditive, la phonétique et la phonologie.

En nous intéressant en premier lieu aux résultats portant sur la discrimination auditive de la **Figure 5: Evolution des élèves au cours des quatre premières séances en reconnaissance linguistique**, on remarque que les élèves reconnaissent plus de langues et sont plus nombreux à reconnaître ces langues. Ces résultats permettent de montrer que les élèves ont réussi à développer des compétences en discrimination auditive et à affiner leur oreille aux sons qui les entourent au fil des séances. Or, développer des compétences en discrimination auditive est un facteur essentiel pour favoriser le développement du langage oral. En ayant ici employé la démarche d'éveil aux langues passant par l'utilisation de plusieurs langues, les élèves ont pu prendre conscience des similitudes du langage oral. Ils ont eu recours à leurs connaissances innées sur la phonétique et la phonologie et ont particulièrement justifié leurs choix par la reconnaissance des sons (phonétique) et celle de la variation mélodique et de l'accentuation de certains sons (phonologie). Cet exercice de discrimination auditive, présenté aux élèves sous le « jeu des devinettes » a ainsi rejoint l'idée de De Pietro (2004) selon laquelle l'utilisation de la pédagogie du détour permettrait aux élèves de relativiser leur langue maternelle en les obligeant à se rendre compte des matériaux et des indices contenus dans la langue.

Toujours d'un point de vue à la fois phonétique et phonologique, les figures 6 et 7 montrent des résultats intéressants sur l'évolution des compétences en reconnaissance linguistique et phonétique des élèves. Les élèves reconnaissent de plus en plus de mots ou d'unités sonores (phonèmes, syllabes), au cours des séances. Ce que les figures ne montrent pas ici c'est qu'ils ont réussi à relever la plupart de ces données sans le besoin d'une deuxième écoute, c'est-à-dire qu'ils gardaient en mémoire les unités sonores qu'ils avaient repérés (surtout lors des séances 2 et 4). Cette particularité est donc importante à discuter car elle illustre parfaitement l'investissement des élèves dans l'activité et leur motivation à trouver le plus et à prononcer le mieux les éléments repérés. En dehors des compétences en discrimination auditive développées, ils ont donc réussi à s'approprier des stratégies leur permettant d'être efficaces dans l'identification auditive. Ces stratégies peuvent être rendues visibles grâce à une analyse plus approfondie de ces deux figures. En effet, si l'on s'intéresse plus particulièrement au graphique de la figure 6 et à la séance 2, on remarque que les élèves ont relevé des mots, phrases ou encore des syllabes qu'ils n'avaient pas réussi à identifier dans la séance 1. Mais ce qui est tout particulièrement intéressant ici, c'est de constater que deux élèves sont arrivés à relever un groupe nominal entier (brother Jacques) ou encore un groupe verbal (Are you sleeping) dans une langue étrangère qu'ils n'ont pratiquement jamais

côtoyée. On pourrait interpréter ces résultats de la manière suivante : les élèves ont peut-être développé des stratégies de reconnaissance de ces groupes nominal et verbal s'appuyant sur des compétences phonologiques phonématisées en différenciant par exemple des unités sonores d'une langue d'autres unités sonores des autres langues mais aussi en s'aidant de la prosodie : la mélodie de la chanson a pu permettre la mise en avant de l'intensité des sons et ainsi favoriser l'identification grâce à l'intonation associée à cet élément. Dans la figure 7, ces mêmes remarques peuvent être utilisées puisque là encore les élèves ont réussi à relever des structures langagières et unités sonores dans la séance 4 qu'ils n'avaient pas identifiées en séance 3. Or, comme la séance 4 a porté sur une prise de conscience de la diversité des schémas rythmiques au sein des langues et sur la capacité à repérer et reproduire les systèmes prosodiques dans les différentes langues on pourrait avancer que cela renforce notre hypothèse précédente et qu'en effet des stratégies prenant appui sur l'intonation (prosodie) permettent d'enregistrer plus facilement certaines unités sonores.

La séance 4 portant essentiellement sur des compétences en phonologie et plus particulièrement sur la prosodie a permis aux élèves d'acquérir de nouvelles stratégies ou de révéler les stratégies qu'ils utilisaient déjà inconsciemment dans la vie de tous les jours pour reconnaître la langue parlée. Afin de mettre en avant ces phénomènes que nous utilisons pour réussir à identifier chacune des langues que nous parlons ou que nous reconnaissons auditivement, j'ai proposé aux élèves une série de mots inventés « les ludos » issue de la méthode « les phonos-ludos ». Cette méthode est un outil didactique utilisé dans les classes par les enseignants de moyenne et grande section pour développer les compétences phonétiques des élèves. Ces derniers devaient prononcer les mots inventés (composés de syllabes françaises) en insistant sur des phonèmes particuliers afin de donner un rythme au mot et de le comparer à des mots existants en langue française et pour lequel on retrouve la même syllabe accentuée. Cet exercice a révélé une grande implication des élèves et une très bonne mémorisation puisque la plupart d'entre eux arrivait à établir un parallèle entre ces mots inventés dont une partie avait été accentuée avec des mots français réels. Dans cette même continuité, la séance 5 se consacrait intégralement à l'apprentissage des rythmes dans la langue française. Les élèves ont pu travailler le développement de la perception des nuances de signification introduites par les différentes intonations utilisées à l'oral. Après l'écoute d'un dialogue en français et l'identification par les élèves de l'intonation employée pour désigner soit une question, soit une exclamation ou encore une injonction, ceux-ci devaient produire un court dialogue en « langage martien » et utiliser différentes intonations

pour que leur interlocuteur ou l'enseignante puisse reconnaître le message sous-jacent. Cet exercice s'est révélé assez compliqué pour un certain nombre de mes élèves qui ne se focalisaient que sur les intonations propres aux questions et n'arrivaient pas à se détacher pour produire d'autres intonations. Cependant, lors de la séance 6 reprenant le même exercice, les élèves ont réussi à prendre le recul nécessaire et à produire des dialogues avec les trois principales significations. Ils ont ainsi bien compris les particularités propres aux langues et l'importance de l'intonation pour délivrer un message à son interlocuteur même lorsque la langue parlée est inconnue.

Enfin, les évaluations diagnostiques et sommatives portant sur la prononciation de mots en français (figure 4) révèlent une meilleure prononciation des voyelles et de certains enchaînements consonantiques qui posaient des difficultés aux élèves. Ces résultats montrent que les élèves ont pu, au cours de la séquence, développer certaines compétences phonétiques et phonologiques nécessaires à une meilleure prononciation en langue française.

8.2 L'utilisation des données

L'analyse des données que nous avons pu établir de cette étude montre une progression des élèves tout au long de la séquence. Ceux-ci ont en effet pu faire appel à leurs connaissances initiales pour reconnaître la langue française parmi d'autres langues, puis, progressivement, ils ont pu apprendre à se servir des mêmes stratégies pour identifier les langues inconnues. L'utilisation ici de la démarche « éveil aux langues » a permis aux élèves de s'intéresser à la culture et au bagage linguistique de leurs camarades. Chacun d'entre eux a éprouvé une attitude positive et une envie de découvrir d'autres langues et cultures qui leur étaient étrangères. Ces constatations rejoignent les propos de Candelier (2005 : 27) « la diversité linguistique est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques destinées à [...] développer chez chacun d'eux –les élèves– des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis de ce qui est étranger [...] ».

En proposant aux élèves d'analyser leurs propres procédures grâce notamment aux enregistrements vocaux réalisés au fil des séances, ceux-ci ont pu réellement prendre conscience des stratégies inconscientes et conscientes qu'ils mettaient en place lors de l'identification d'unités sonores dans la langue écoutée. Le fait d'avoir amené les élèves à s'interroger sur les difficultés que présentaient l'identification précise de syllabes ou de mots et la reconnaissance d'une langue, a favorisé la discrimination entre les unités sonores se

ressemblant : les paires minimales. Comme on peut le retrouver sur ELODIL¹³ (2006 :1), « les élèves vont pouvoir prendre conscience des similitudes inter-linguistiques et comprendre à travers la diversité des langues, le fonctionnement du langage ».

L'apport de ce mémoire par rapport aux finalités de la démarche de l'éveil aux langues réside dans l'utilisation de langues étrangères comme un outil pédagogique au service des apprentissages. En les initiant à une diversité culturelle et linguistique, les élèves ont pu découvrir les caractéristiques qui sont propres à la langue française d'un point de vue phonétique et phonologique. La stratégie du détour passant par la découverte d'autres langues a conféré aux apprentissages un aspect ludique par l'intermédiaire du « jeu des devinettes » ou du « langage martien » et a permis aux élèves de réfléchir sur les particularités de la langue française et sur ce qui la distingue des autres langues.

8.3 Limites et perspectives

Cependant, notre étude comporte des limites. Tout d'abord, les évaluations diagnostiques et sommatives qui ont été proposées peuvent être contestées. En effet, n'étant pas chercheur dans le domaine linguistique, rien ne justifie que les difficultés relevées sur la prononciation de la liste de mots est dû au fait que les élèves n'ont pas la langue française en première langue. Toutefois, les recherches précises portant sur des élèves arabophones ayant le français comme langue seconde montrent que ce sont les voyelles qui sont les plus difficiles à prononcer.

Ensuite, pour réussir à démontrer que l'étude réalisée est valable il faudrait proposer de comparer deux groupes d'élèves : un groupe témoin et un groupe test avec des effectifs plus élevés. Les résultats seront d'autant plus exploitables et significatifs car la confrontation permettrait une mise en évidence des résultats observés dans le groupe test par rapport au groupe témoin. On pourrait dans le même contexte de l'étude, proposer la même expérimentation avec les élèves de moyenne section. Cependant, il faudra encore là aussi tenir compte du niveau de chaque élève et composer deux groupes semblables pour véritablement ne s'intéresser qu'aux conséquences de la mise en place du projet (exclure les facteurs qui pourraient « parasiter » l'expérimentation : nombre de petits et grands parleurs, parité, mixité de niveau..). Enfin je pense qu'il faudrait proposer une séquence s'étalant sur plusieurs périodes afin que les résultats soient plus probants et que les enfants puissent réinvestir leurs acquis.

¹³ Repéré à l'adresse <http://www.elodil.com/> consulté le 13 avril 2016.

Dans cette dynamique, il pourrait être intéressant de proposer une séquence ne s'intéressant pas uniquement au langage oral dans les différentes langues mais s'appuyant aussi sur le langage écrit. Cette séquence pourrait s'inscrire dans la continuité de celle présentée dans ce mémoire pour travailler une des compétences des nouveaux programmes « la conscience phonologique ». Ainsi, les élèves pourront découvrir les associations entre l'oral et l'écrit dans différentes langues et acquérir les procédures nécessaires à l'encodage (travail d'association phonème-graphème). En dehors de ces compétences, les élèves pourront aussi travailler des compétences spécifiques à la pré-lecture comme par exemple le sens de l'écriture. En effet, les amener à comparer le sens de l'écriture dans différentes langues pourrait peut-être aider certains élèves à regarder un livre dans le sens de la lecture en français (qui est une des difficultés que j'ai pu relever pour certains de mes élèves de moyenne section). Enfin, en pratiquant la démarche de comparaison des systèmes d'écriture dans les différentes langues les élèves pourront soulever les particularités propres au système alphabétique français (la forme des lettres, le sens de l'écriture des lettres, la signification pour l'encodage). Dans une séquence comme celle qui vient d'être proposée le choix des langues est à bien définir en amont. En effet, comparer deux langues latines comme l'italien et le français qui s'organisent de la même façon (mêmes système alphabétique et même sens de la lecture) n'amènerait pas les élèves à extraire les informations nécessaires à la construction du savoir. Il faudrait porter son choix sur des systèmes bien différents comme : le chinois (symboles), le russe (lettres différentes mais même sens de l'écriture), l'arabe (lettres différentes, sens de lecture différent ainsi qu'un encodage différent **voir le tableau p13, I.3.2**) et une langue similaire à la langue française (italien, allemand, anglais).

8.4 Apports pour ma pratique personnelle

A travers l'élaboration de ce mémoire je me suis réellement interrogée sur les dispositifs et les démarches pouvant permettre l'inclusion de tous élèves quel que soit leur bagage culturel et linguistique. Je souhaitais avant tout pouvoir travailler sur la mise en place d'une pédagogie interculturelle qui introduirait au sein de ma classe la réciprocité dans les échanges et porterait les élèves sur un même pied d'égalité. En reportant mon attention sur les élèves plurilingues et allophones j'ai orienté mon questionnement sur la valorisation des langues et des cultures et l'impact possible sur les apprentissages, notamment du langage oral en français mais aussi sur des compétences plus générales comme l'ouverture à la citoyenneté et la meilleure compréhension des différences au sein de la société. En tant que jeune enseignante, j'ai été interpellée par l'absence de formation à la pédagogie interculturelle dans les écoles

maternelles et ce malgré l'apparition récente faite à l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique dans les nouveaux programmes. Or, l'accès à la langue de scolarisation, le français, ne peut tirer profit que d'une ouverture réfléchie des langues d'origines comme ressources d'apprentissage pour tous les élèves.

C'est dans cette optique que j'ai désiré intégrer à ma pratique professionnelle une démarche prometteuse « l'éveil aux langues » visant l'ouverture au plurilinguisme et à la diversité par la reconnaissance dans la classe des langues et des cultures de chaque élève. Cependant, à travers la rédaction de ce mémoire il m'a souvent été difficile de trouver ma place entre l'engagement et la distanciation nécessaire à l'exploitation des résultats, l'étude reposant essentiellement sur des données traitées subjectivement (les écoutes). Malgré des résultats emprunts de subjectivité et un manque évident de données pour prouver les bienfaits de cette approche, je pense continuer à être interpellée par la faible diffusion des apports de l'éveil aux langues dans les écoles et répandre autour de moi les innovations et les résultats très probants que cette démarche apporte au sein des classes. Peut-être permettre l'intégration de cette démarche au projet d'école pourrait susciter un questionnement commun et la création d'outils didactiques pour d'autres collègues et ainsi permettre un engouement pour celle-ci?

Enfin je terminerai ce bilan en soulignant que l'utilisation de cette démarche suscite souvent de l'appréhension chez les enseignants. Comme le souligne Ploquin, « ils ne se sentent pas en sécurité devant des systèmes linguistiques qu'ils ne maîtrisent pas » (2006 :54). En effet, cette démarche contraint l'enseignant à changer de place, celui-ci n'a plus le monopole du savoir mais le transfère aux élèves ce qui le place parfois en position d'apprenant, comme j'ai pu l'être face à l'arabe, une langue que j'ai découverte. D'après Auger « être dans cette posture veut dire que l'enseignant accepte de ne pas connaître un certain nombre d'éléments que les élèves, eux, possèdent. Cela peut-être déstabilisant pour certains enseignants : impression de non-maîtrise, crainte que les élèves fassent des erreurs qui ne pourront pas être corrigées. Pourtant, nous avons observé que les élèves d'une même langue s'autorégulent dans leurs réponses.» (2007 :84). Ainsi, certaines raisons qui freinent les collègues à utiliser cette pédagogie interculturelle et plurilingue seraient axées sur la conscience professionnelle en ayant la crainte de ne pas être modélisant avec les élèves ou encore l'insécurité par l'absence de connaissances dans ces domaines. Or, le métier d'enseignant n'est-il pas un métier dans lequel on apprend tout au long de sa carrière ? N'est-il pas un métier dans lequel nous apprenons des élèves autant qu'ils apprennent de notre

enseignement ? C'est dans cette façon de penser que je continuerai d'inscrire mon action tout au long de ma carrière en plaçant les élèves comme l'enseignant dans une position d'apprenant dans cette approche d'éveil aux langues.

Ainsi, je terminerai par une citation d'Auger sur l'importance d'avoir recours à l'éveil aux langues au sein des classes pour l'élève, quel qu'il soit, « Mais y renoncer ne serait-il pas encore plus risqué ? Car il reste primordial d'essayer de faciliter le passage du statut de sujet à celui de personne par l'intégration des langues d'origine comme ressource d'apprentissage. » (2007 :84). L'ouverture interculturelle et plurilingue serait donc à exploiter au sein des classes comme ressources d'apprentissage afin d'y inclure chaque élève, qu'il soit plurilingue ou non, pour susciter une découverte des langues et des cultures différentes et travailler de multiples compétences notamment en langage oral.

9 BIBLIOGRAPHIE

Aboudni, S. (2014). Près d'un enfant sur huit est scolarisé à deux ans, *Note d'information, DEPP, n° 20, 2*, 1-4.

Armand, F., Dagenais D. (2005). Historique de l'éveil aux langues et du projet Elodil. Repéré à http://www.elodil.com/historique_eveil.html.

Armand, F. et Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes. Numéro spécial de printemps : Immigration and the intersections of diversity, commandité par le projet Métro-polis et Patrimoine canadien*, 99-102.

Auger Nathalie. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion, *Le Français aujourd'hui n° 158, Enseigner les langues d'origine*, 80-85.

Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*, Lieu d'édition : Editions Quadrige, PUF.

Bruner, J. (1983). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, *Revue française de pédagogie, volume 73, n°1*, 79, 79-80.

Candelier, M. (1998). « L'éveil aux langues à l'école primaire. Le programme européen Evlang ». In Billiez J. (dir.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène, Grenoble : CDL LIDILEM*, 302, 299-308.

Candelier, M. (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck – Duculot.

Candelier M. (2003b). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux Langues, dans le curriculum. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe*. Disponible sur <http://jaling.ecml.at/> [consulté le 03-01-16].

Candelier, M. (2005). L'éveil aux langues : une innovation européenne. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (Flul)*, 34, 27-44.

Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe. (2013). Thème : Education plurilingue. Repéré à <http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/fr-FR/Default.aspx>.

Chavanes, J. (2013). La scolarisation d'un élève allophone nouvellement arrivé en classe ordinaire en élémentaire, *guide pédagogique*, 3, 1-51.

Conseil de l'Europe. (2008). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : livre blanc sur le dialogue interculturel*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe/ de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, version intégrale. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Dabene, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères n° 6, 16,17* 13-23.

De Pietro, J-F. (2003). La diversité aux fondements des activités réflexives, *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, n°28*, 161-185.

De Pietro, J-F. (2008). Se construire avec la diversité des langues... Des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école, in *L'enfant en terre étrangère, La lettre de l'enfance et de l'adolescence, n° 70, 18*, 17-25.

ELODIL. (2006). Historique de l'éveil aux langues et du projet Elodil. Repéré à <http://www.elodil.com/historique.html>.

Godeau, R & Lycée Français de Jérusalem (2010). La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français. Repéré à http://www.ert.tn/ien_MeM/wpcontent/uploads/2013/10/Interferences_langagieres_francais_arabe.pdf.

Grosjean, F. (2015). *Le monde bilingue. Parler plusieurs langues*. Paris : Albin Michel.

Hansegard, N. E. (1968). *Tvåspråkighet eller halvpråkighet?[Bilingualism or semilingualism?]* Stockholm: Aldus series 253.

Kergomard, P. ([1886] et 2009). *L'éducation maternelle dans l'école*. Lieu : Editions Fabert.

Kevran, M. (2003). Apprentissage d'une langue et/ou éducation aux langues : que doivent faire les élèves avec les langues de l'école primaire ?, *Les langues modernes, 2*.

Kevran, M. (2006). *Les langues du monde au quotidien, observation réfléchie des langues*, CRDP de Bretagne.

Legros, D., Makhoulf, M., Marin, B. (2006). Influence de la langue maternelle kabyle et arabe sur l'apprentissage de l'orthographe française, *Cahiers pédagogiques n° 440*.

MEN. (2012). Circulaire sur l'organisation des CASNAV. Repéré à http://dcalin.fr/textoff/casnav_2012.html

MEN. (2015). Présentation du programme de l'école maternelle. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-du-programme-a-l-ecole-maternelle.html>.

MEN. (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Moro, M-R. (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*. Paris : éditions Odile Jacob.

Moro, M-R. (2010). *Nos enfants demain, pour une société multiculturelle*. Paris : éditions Odile Jacob.

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune, *Repères n° 29 : Français et langues étrangères et régionales à l'école, quelles interactions ?*, 159, 147-163

Perregaux, C., Togni, F., Poglia, E., Perret-Clermont, A-N., Gretler, A., Dasen, P. (1995). La Suisse et le droit à l'éducation. In : *Pluralité culturelle et éducation en Suisse : être migrant*. 153-159.

Piaget, J. Inhelder, B. (2004). *La psychologie de l'enfant*, (première édition : 1966, Que sais-je ? PUF), Quadrige : PUF.

Ploquin, F. (2006). *Les enseignants face au plurilinguisme* repéré à <http://gerflint.fr/Base/Monde1/Ploquin.pdf>.

Simon, D-L., Domp martin- Normand, C. Galligani, S., Maire Sandoz, M-O. (dir.) (2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve éditions.

Skutnabb-Kangas, T., & Toukoma, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO

Vignier, G. (1992). CUQ, J-P :Français langue seconde. Un point sur la question In BESSE H., Ngalasso M. M., Vigner G., (coord.), Français langue seconde, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 88, 5-26.

Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.

10 ANNEXES

Annexe 1 41
Annexe 2 42
Annexe 3 42
Annexe 4 42

ANNEXE 1 : Liste des 23 mots de l'évaluation diagnostique

Annexe 1

| Mots à répéter après une lecture par l'enseignante | Difficultés présentée sur chaque mot |
|--|---|
| Imagine Arrivé | [i] qui est prononcé [e] |
| Élément était | [e] qui est prononcé [ɛ] |
| Que Souleva | [ə] qui est prononcé [e] |
| Tenu Une Faculté Discussion | [y] qui est prononcé [u] |
| Mouvement poudre | [u] qui est prononcé [ɔ] |
| Homme Comme | [ɔ] qui est prononcé [o] |
| Commandé | [ɑ̃] qui est prononcé [a] |
| Comprend long | [ɔ̃] qui est prononcé [o] |
| Moins S'inscrire | [ɛ̃] qui est prononcé respectivement [ɑ̃] et [ɛ̃] |
| S'ouvre Double Droite trois | Mots pour lesquels on constate l'ajout d'une voyelle centralisée après l'occlusive + [r] ou [l] |

ANNEXE 2 : Les syllabes de l'évaluation sommative

Annexe 2

Il est nécessaire ici de prononcer toutes les syllabes avec les schémas intonatifs qui leur correspondent et en respectant l'accent tonique.

Soi (français)

Zip (anglais)

Sin (français)

Chou (français)

Veau (français)

Shall (anglais)

Bin (français)

Meal (anglais)

La (français)

Pou (français)

Red (anglais)

Full (anglais)

Cheap (anglais)

Vu (français)

Ein (allemand)

Sou (français)

Fen (allemand)

Set (anglais)

Ta (français)

Tain (français)

Quan (français)

Bou (français)

Seau (français)

Work (anglais)

Tir (français)

Dor (français)

Lau (allemand)

Veü (français)

Mon (français)

Drei (allemand)

Annexe 3 : « Frère Jacques », support auditif des séances 1 et 2

Annexe 3

La chanson « Frère Jacques » est ici traduite en différentes versions.

Paroles de la chanson « Frère Jacques » (français):

Frère Jacques,
Dormez-vous ?
Sonnez les matines !
Ding, daing, dong !

Paroles de la chanson « Brüder Jakob » (allemand) :

Bruder Jakob, Bruder Jakob,
Schläfst du noch? Schläfst du noch?
Hörst du nicht die Glocken?
Ding dang dong, ding dang dong.

Paroles de la chanson « Brother John » (anglais) :

Are you sleeping? Are you sleeping?
Brother John, Brother John!
Morning bells are ringing
Ding, ding, dong. Ding, ding, dong.

Paroles de la chanson « Fray Santiago» (Espagnol):

Fray Santiago, Fray Santiago,
¿Duermes tú?, ¿duermes tú?
Toca las campanas, toca las campanas
Din, don, dan. Din, don, dan

Annexe 4 : Les chansons supports auditifs des séances 3 et 4

Annexe 4

Les difficultés qui peuvent être repérées à partir de ces chansons ont été marquées en vert.

Pintinho Amarelinho, Gugu Liberato (espagnol)

Meu pintinho amarelinho

Cabe aqui na minha mão (na minha mão).

Quando quer comer bichinhos,

Com seus pezinhos ele cisca o chão.

Ele bate as asas, ele faz "piu-piu!",

Mas tem muito medo é do gavião.

Seven Days of the week (anglais)

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday let's go

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday x2

These are the days of the week. x2

I can sing the seven days. Now I can sing by myself.

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday let's go

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday x2

These are the days of the week. x2

I can sing the seven days. Now I can sing!

À la pêche aux moules

À la pêche aux moules, moules, moules

Je n'veux plus y aller maman

Les gens de la ville, ville, ville

M'ont pris mon panier maman x2

Quand une fois ils vous tiennent, tiennent, tiennent

Sont-ils de bons enfants

Quand une fois ils vous tiennent, tiennent, tiennent

Sont-ils de bons enfants

Ils vous font des petites caresses

Et des petits compliments

REFRAIN

Backe, Backe kuchen

Backe, backe Kuchen,
der Bäcker hat gerufen.
Wer will guten Kuchen backen,
der muß haben sieben Sachen:
Eier und Schmalz,
Butter und Salz,
Milch und Mehl,
Safran macht den Kuchen gebl.
Schieb, schieb in'n Ofen rein!

Arabic Alphabet

Alif, ba, Ta, Tha, Jim, Ha, Kha x2
Dal, Dhal, Ra, Zay, Sin, Chin, Sâd x2
Dâd, Tâ, Zâ, Ayn, Rayn, Fa, Qaf x2
Kaf, Lam, Min, Noun, Ha, Waw, Ya x2

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Mettre la diversité culturelle et linguistique au service de l'apprentissage du français : cas d'élèves plurilingues en cycle 1

Auteur : Maïlis CARRIO

Résumé :

De nos jours, dans une société présentant une forte diversité culturelle et linguistique, les enseignants de maternelle ne disposent pas d'outils pour faire face à l'accueil d'élèves allophones ou plurilingues. Or, ces jeunes enfants se retrouvent souvent démunis face à la langue française et ses apprentissages à l'école, ce qui les exclu presque systématiquement du groupe classe. C'est dans ce contexte que je me suis interrogée sur les démarches d'ouverture culturelle et linguistique permettant une meilleure inclusion de ces élèves. En me renseignant sur l'approche « d'éveil aux langues » je suis arrivée à formuler la problématique suivante : « *En quoi la démarche « éveil aux langues », basée sur la pédagogie du détour et l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle peut-elle être un levier pour l'apprentissage du français à l'école maternelle ?* ». À travers l'élaboration de ce mémoire j'ai voulu montrer les bienfaits de cette démarche pour tous les élèves de ma classe. Grâce à celle-ci, les élèves sont capables de reconnaître différentes langues et de mieux prononcer les mots en français.

Mots clés : pédagogie du détour, élève allophone, plurilinguisme, maternelle, éveil aux langues.

Summary : Nowadays the teachers are confronted with the cultural plurality of the school. In nursery school, allophone and the multilingual pupils are deprived of the basic tools in French language. In this way, to allow a cultural opening and consequently a real inclusion of these children, I ask to myself about a method: "the language awareness": How the "language awareness" established from a cultural and multilingual opening could be a lever to the further learning process in French? In setting of my teaching plan I want to demonstrate the good deeds of this approach for all my pupils.

Thanks to this process they are all able to recognize several languages and to have better pronunciation in French.

Key words : teaching detour, allophone pupil, multilingual pupil, kindergarten, language awareness