



HAL
open science

**Sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle au
jardin d'enfants. Recherche sur la mise en place
d'activités d'éveil aux langues et de biographie
langagière dans un groupe classe hétérogène en
Allemagne**

Marjorie Perez

► **To cite this version:**

Marjorie Perez. Sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle au jardin d'enfants. Recherche sur la mise en place d'activités d'éveil aux langues et de biographie langagière dans un groupe classe hétérogène en Allemagne. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01592587

HAL Id: dumas-01592587

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01592587>

Submitted on 25 Sep 2017

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.



Sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle au jardin d'enfants

Recherche sur la mise en place d'activités d'éveil aux langues et de
biographie langagière dans un groupe-classe hétérogène en Allemagne

**Marjorie PEREZ
épouse SOLAKIAN**

Sous la direction de Madame Catherine MULLER

Laboratoire : LIDILEM
Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles
UFR LLASIC
Département Sciences du langage et FLE

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits - Mention Science du langage

Spécialité: FLE recherche à distance

Année universitaire 2015-2016



Sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle au jardin d'enfants

Recherche sur la mise en place d'activités d'éveil aux langues et de
biographie langagière dans un groupe-classe hétérogène en Allemagne

Marjorie PEREZ
épouse SOLAKIAN

Sous la direction de Madame Catherine MULLER

Laboratoire : LIDILEM
Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles
UFR LLASIC
Département Sciences du langage et FLE

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits - Mention Science du langage

Spécialité: FLE recherche à distance

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma reconnaissance à Madame Catherine Muller, pour m'avoir guidée dans la rédaction de ce mémoire. Sa rigueur, sa disponibilité et ses encouragements m'ont permis de mener à bien ce travail.

Je remercie chaleureusement Madame Marinette Matthey et Monsieur Cyril Trimaille, dont les cours de Master respectivement intitulés *Rapports intergroupes et exolinguisme* et *Plurilinguismes et identités* ont été si enrichissants sur le plan personnel qu'ils m'ont inspiré le sujet de cette recherche.

J'adresse également mes remerciements à Frau Christine F., enseignante dans une école élémentaire à Munich, qui a eu la gentillesse de me guider dans mes recherches sur la considération du plurilinguisme des enfants par les autorités éducatives allemandes.

Un grand merci à la directrice du jardin d'enfants, à l'éducatrice et aux enfants pour m'avoir si gentiment accueillie dans leur classe et m'avoir témoigné toute leur confiance.

Je suis reconnaissante à Ms Emma Jane Thomson et à Monsieur Michaël Vartanian pour leur soutien et leur relecture de la traduction en anglais du résumé de ce mémoire.

Je souhaiterais remercier tendrement mon grand-père, professeur de français à la retraite, pour m'avoir légué sa vocation et son intérêt inépuisable pour les langues et le langage.

Enfin, je ne serais jamais parvenue à mettre un point final à ce mémoire sans le soutien généreux et l'amour de mes enfants et de mon mari. Je vous exprime ma gratitude dans toutes les langues de mon répertoire : merci, thank you, gracias, grazie, shoukran, danke !

DÉCLARATION

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

NOM : PEREZ épouse SOLAKIAN

PRENOM : Marjorie

DATE : 04/09/2016

SIGNATURE :



Sommaire

Introduction.....	7
Partie 1 - Ecole et éducation plurilingue.....	10
CHAPITRE 1. LE MONOLINGUISME PERD DE SA NORMALITE.....	11
1. ETRE BI-PLURILINGUE	11
2. LE STATUT DES LANGUES ET LES STRATEGIES LINGUISTIQUES FAMILIALES	13
3. L'INFLUENCE DES REPRESENTATIONS	14
CHAPITRE 2. LES BENEFICES D'UNE EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE.....	18
1. LA COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE	18
2. LA DIMENSION INTERCULTURELLE.....	20
3. PLURILINGUISME ET LANGUE DE SCOLARISATION : LES OBSTACLES A CETTE COHABITATION	22
CHAPITRE 3. L'EVEIL AUX LANGUES ET LA BIOGRAPHIE LANGAGIERE, DES VOIES DIDACTIQUES INTERESSANTES DES LA MATERNELLE.....	27
1. LES CARACTERISTIQUES DE L'EVEIL AUX LANGUES ET DE LA BIOGRAPHIE LANGAGIERE.....	27
2. PRESENTATION DE PROJETS INTERNATIONAUX POUR L'EVEIL AUX LANGUES.....	32
3. L'EVEIL AUX LANGUES ET LE DEVELOPPEMENT DES ENFANTS AGES ENTRE 3 ET 6 ANS	35
Partie 2 - Intégration d'un programme d'éveil aux langues dans un jardin d'enfants à Munich : mise en œuvre	40
CHAPITRE 4. PRESENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE	41
1. L'ALLEMAGNE ET SON RAPPORT A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE.....	41
2. LE TRAITEMENT DU BILINGUISME AU PRESCHOOLAIRE	45
3. PRESENTATION DU JARDIN D'ENFANTS CHOISI.....	47
CHAPITRE 5. EN QUETE D'UN DISPOSITIF ADEQUAT POUR UNE OUVERTURE A L'AUTRE ET UNE CONSCIENTISATION DE LA PLURALITE.....	51
1. OBTENTION DE DIVERS ACCORDS.....	51
2. LA CLASSE « LE GROUPE ROUGE »	52
3. LES RESULTATS ESCOMPTEES	54
CHAPITRE 6. LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE	59
1. DEROULEMENT DES ACTIVITES D'EVEIL AUX LANGUES ET DE LA BIOGRAPHIE LANGAGIERE	59
2. DONNEES PROVOQUEES : METHODE DE RECUEIL DE DONNEES ET METHODE D'ANALYSE.....	65
3. DONNEES NATURELLES : L'OBSERVATION DE CLASSE	70
Partie 3 - Analyse des résultats	73
CHAPITRE 7. LE GROUPE AVANT LA MISE EN PLACE DES ACTIVITES.....	74
1. PRESENCE DU FRANÇAIS DANS LA CLASSE.....	74
2. CIRCULATION DES LANGUES DANS LA CLASSE ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS	77
3. VIVRE SON BI-PLURILINGUISME DANS LE GROUPE ROUGE	81
CHAPITRE 8. ANALYSE DE LA BIOGRAPHIE LANGAGIERE ET DE LA MISE EN PLACE DES ACTIVITES.....	85
1. LA BIOGRAPHIE LANGAGIERE	85
2. LES CONTRAINTES INHERENTES A LA MISE EN PLACE ET A L'ELABORATION DES ACTIVITES	89
3. LES ATTITUDES DES ENFANTS LORS DES ACTIVITES.....	91
CHAPITRE 9. L'EVEIL AUX LANGUES AU JARDIN D'ENFANTS : QUELLE PERTINENCE ?	95
1. LES ATTITUDES ENVERS LA DIVERSITE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE	95
2. DES ENFANTS ENGAGES DANS LA DECOUVERTE DES LANGUES : ANALYSE DES APTITUDES.....	98
3. ANALYSE DES SAVOIRS	102
Conclusion.....	106

Introduction

*« " Can of worms " était une banalité jusqu'à ce que j'apprenne " panier de crabes " : ces deux façons de dire un grouillement déplaisant et inextricable me sont devenues intéressantes en raison de l'écart entre elles. Le bilinguisme est une stimulation intellectuelle de tous les instants. »
Nord perdu, Nancy Huston.*

Nos sociétés sont de plus en plus diversifiées ; les langues et les cultures se côtoient et l'on retrouve leur pluralité dans nos familles et dans la cour de l'école. Mais que se passe-t-il à l'intérieur des murs de celle-ci ? J'ai eu la chance de vivre dans un pays arabophone. J'y ai été scolarisée dans un établissement français tout au long du primaire. Dès le CP, j'y ai appris l'arabe et l'anglais. A mon retour en France, en classe de sixième, mon niveau d'anglais était valorisé par mes camarades et l'enseignante. Toutefois, je devais suivre le programme comme tout le monde. Mes compétences n'étaient donc pas mobilisées. Malgré tout, cette rencontre précoce avec la langue de Shakespeare m'a motivée au point que j'en ai fait des études universitaires. Je suis même devenue enseignante d'anglais à mon tour. « *Et l'arabe ?* », me direz-vous. Et bien, je l'ai oublié parce que non seulement le développement de mes connaissances s'est arrêté le jour de mon retour en France, mais j'ai aussi rapidement compris que mes compétences dans cette langue ne semblaient pas dignes d'intérêt. Depuis 1999, je vis hors de France et mes enfants ont grandi dans divers pays d'Europe, dans lesquels j'ai enseigné l'anglais et le français. Nous sommes en 2016 et j'en arrive au même constat : des pays différents, avec des langues et des cultures tout aussi diverses mais une même façon de considérer le bi-plurilinguisme des enfants. Selon Moore (2006 : 182), l'école fait preuve de « cécité embarrassante devant le capital linguistique et culturel déjà en place chez les enfants ». Mes expériences, parfois frustrantes, en tant qu'enfant, en tant qu'enseignante et en tant que mère en témoignent.

Au cours de ce Master, j'ai découvert, entre autres, les aspects théoriques de la gestion du répertoire verbal et des notions de la psychologie sociale et culturelle qui m'ont conduite à partir de l'hypothèse que le bi-plurilinguisme est un atout mais qu'il est tout aussi difficile à mettre en relief qu'à ignorer. En effet, nous verrons que les représentations que les gens se font de la maîtrise de plusieurs langues ne favorisent pas la prise en compte du bi-plurilinguisme à l'école. Néanmoins, cette dernière ne peut plus nier que le bi-plurilinguisme est devenu une réalité sociale. L'éveil aux langues semble apporter une réponse à cette impasse. Il propose une nouvelle manière de penser l'enseignement de la

langue de scolarisation tout en octroyant une place de choix aux langues familiales, au sein de l'école primaire. Il favorise ainsi la mise en œuvre d'une éducation plurilingue.

Depuis quelques années, je vis en Allemagne, pays européen qui se révèle très attractif pour les travailleurs et les réfugiés. Avec la crise économique et la crise des migrants, jamais le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle à l'école n'a été si pressant. Les approches actuelles le favorisant s'adressent plutôt à un public de l'école primaire où l'écriture et la lecture sont des compétences déjà acquises. La recherche rapportée ici se concentre sur les enfants du préscolaire et tente de répondre à ces questions : quels sont les effets de l'implantation d'un programme d'éveil aux langues et d'une biographie langagière auprès d'enfants âgés entre 3 et 6 ans ? Peut-on favoriser, à ces âges, une réflexion sur la diversité linguistique et culturelle et sur la pluralité de leur répertoire ? L'éveil aux langues va-t-il aider à l'acquisition de connaissances et de compétences dans le domaine des langues ?

Dans un premier temps, nous proposerons une réflexion sur le bi-plurilinguisme afin de mieux saisir la façon dont les enfants gèrent la pluralité linguistique dans laquelle ils baignent. Nous évoquerons également les représentations du bi-plurilinguisme et les attitudes qui en découlent, notamment dans l'utilisation des langues en famille. Puis, nous définirons la compétence plurilingue et pluriculturelle et établirons l'importance de son acquisition pour les enfants d'aujourd'hui. Nous aborderons aussi les tiraillements de l'école entre l'actuelle mise en place d'un cloisonnement de l'enseignement des langues et le besoin de créer des liens entre elles pour en améliorer l'apprentissage. Enfin, nous présenterons les caractéristiques de l'approche plurielle ainsi que de la démarche biographique retenues pour cette recherche.

Dans un deuxième temps, nous avons cherché à savoir comment la diversité linguistique et culturelle était prise en compte en Allemagne et quelle était la position de ce pays en matière d'éducation plurilingue, notamment au jardin d'enfants, en Bavière. Nous présenterons ensuite le contexte de notre recherche, exposerons les principes méthodologiques que nous avons appliqués ainsi que le déroulement de notre expérimentation auprès d'un groupe-classe hétérogène.

Pour finir, nous analyserons la vie de classe des enfants ainsi que la gestion de leur répertoire pendant le temps scolaire avant de procéder à l'évaluation du projet. Pour ce faire, nous étudierons les traces de savoirs, d'attitudes et d'aptitudes que les enfants auront acquises pendant notre intervention. Ainsi, nous tenterons de déterminer si le projet les a

sensibilisés à la diversité linguistique et culturelle environnante ; s'il les a motivés vis-à-vis de l'apprentissage d'une nouvelle langue ; s'il a favorisé le développement de capacités métalinguistiques.

Partie 1

-

Ecole et éducation plurilingue

Chapitre 1. Le monolinguisme perd de sa normalité

De nombreux enfants du groupe observé parlent déjà trois langues et certains en apprennent une quatrième. Nous nous sommes d'abord intéressée à ce qu'engageait le fait de parler deux ou plusieurs langues. Nous avons cherché à établir ce que cela supposait en termes de compétences. Puis, une multitude de langues se trouvant réunie dans une seule classe, il nous a semblé important de saisir comment le bi-plurilingue gère l'utilisation de ses langues et de prendre conscience des facteurs qui motivent un individu à choisir de s'exprimer dans une langue plutôt que dans une autre. Enfin, nous aborderons le thème des représentations sociales concernant le bilinguisme parce qu'elles sont liées non seulement à l'utilisation des langues mais aussi l'attitude de l'école envers la pluralité.

1. Etre bi-plurilingue

Depuis les années soixante-dix, le Conseil de l'Europe multiplie les recherches dans le domaine des langues, de leur enseignement / apprentissage afin de favoriser les échanges et la mobilité géographique dans ce continent. Aujourd'hui, le profil de la structure sociale européenne tout comme celui des groupes-classes en sont modifiés. Cette multiplicité des langues et des cultures nous amène à évoquer la notion de bilinguisme et de plurilinguisme. D'ailleurs, nous avons choisi d'employer le terme « bi-plurilinguisme » parce qu'il englobe les deux et qu'il marque l'idée d'une mouvance dans l'acquisition des langues, d'une dynamique qui nous intéresse particulièrement dans ce mémoire et que nous expliciterons dans le chapitre suivant.

Caractériser le bi-plurilingue constitue une tâche qui occupe les travaux de recherche depuis bien longtemps. Nous allons voir sur quoi ils s'appuient et ce qu'ils mettent en lumière.

1.1. L'évolution de sa définition

La considération des compétences de l'individu s'est toujours trouvée au cœur des préoccupations scientifiques. Dans son article datant de 2007, Billiez met en évidence trois étapes de son évolution. Nous sommes progressivement passés d'un bilinguisme défini comme équilibré, qui souligne l'équivalence des compétences dans les deux langues, à un bilinguisme dominant, qui véhicule lui une idée d'inégalité du niveau de compétences. Billiez indique que dans la troisième étape, on quitte la conception du « bi » « encore sous l'emprise du monolinguisme envisagé comme parfait, équilibré et complet » pour se

diriger vers le « pluri », qui marque l'hétérogénéité des compétences. Ainsi, on ne pense plus le bilinguisme comme deux monolinguisms juxtaposés, cette vision ne correspondant que très rarement à la réalité. En effet, en étudiant les pratiques des individus, on s'est rendu compte qu'une des caractéristiques du bilinguisme était le principe de complémentarité des langues qui se concentre plutôt sur l'utilisation de celles-ci par l'individu.

1.2. Le principe de complémentarité et ce qu'il engage

Le migrant devant utiliser quotidiennement la langue du pays de résidence ainsi que sa langue familiale (celles-ci pouvant toutes deux s'accorder au pluriel selon le contexte), ou encore l'enfant dont les parents parlent des langues différentes à la maison sont des exemples de sujets bi-plurilingues. On les a longtemps jugés sur leurs connaissances des langues alors que ce qui les caractérise touche plutôt à leur utilisation, régie par le principe de complémentarité qui est défini ici par Grosjean (2015 : 41) :

« Quel bilingue n'a pas eu du mal à parler d'un sujet qu'il connaît dans une autre langue, à expliquer quelque chose dans « la mauvaise langue », ou à interpréter des phrases dans un domaine qu'il ne connaît que dans une seule langue ? Devant ses hésitations, la personne monolingue est souvent prompte à s'interroger : « Mais je croyais que vous étiez bilingue ? » Or ces situations montrent la force du principe de complémentarité : les bilingues utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts. Les différentes facettes de la vie requièrent différentes langues. »

L'utilisation des langues n'est donc pas aléatoire. Le sujet peut parler l'une ou l'autre de ses langues, ou encore, comme nous le verrons dans le groupe-classe observé, il peut insérer des éléments d'une langue dans l'autre pour combler une lacune lexicale, par exemple, ou pour souligner auprès de son interlocuteur l'appartenance à une même communauté. Il s'agit ici d'une modalité particulière : l'alternance codique qui, même si elle a été longtemps stigmatisée¹, est aujourd'hui reconnue comme une pratique normale des échanges bi-plurilingues. Pour Moore (2006 : 102), elle traduit « l'hypersensibilité du locuteur aux données contextuelles qui entourent son discours. »

Les facteurs conduisant à ces choix sont non seulement liés aux interlocuteurs mais aussi à la situation de communication, c'est-à-dire au lieu où se produit l'échange, au sujet de celui-ci et à la présence d'autres personnes. Toutes les langues dont le sujet dispose pour

¹ L'usage de l'alternance codique était interprété comme le signe d'un manque de compétences linguistiques. Nous verrons que, dans les faits, cette vision a tendance à résister à l'évolution des recherches sur le sujet.

interagir constituent son répertoire verbal. Chacune de ses langues participe à la construction par l'enfant de son identité qui, nous allons le voir, n'a pas systématiquement la possibilité de se développer harmonieusement.

2. Le statut des langues et les stratégies linguistiques familiales

Le migrant voyage et s'installe dans un autre pays en emmenant dans ses bagages sa langue familiale qui entre en contact avec la langue du pays de résidence. Cette rencontre se fait en lui. L'image que lui renverra alors sa langue, la valeur qui lui accordera seront modifiées, tout comme son utilisation.

2.1. Le statut des langues

Dans un article rédigé en 1991, Abdallah-Preteille souligne que la culture s'exprime par le biais de la langue, qu'elle en est indissociable. Le statut des langues apparaît comme étant hiérarchisé, ce qui tendrait à rendre difficiles les rapports entre des enfants appartenant à un même groupe-classe, d'une part, et leur construction identitaire, d'autre part.

Mais en quoi consiste cette hiérarchisation ? Hélot (2007 : 36) explique qu'elle est liée au statut socio-économique des groupes. On parle alors de « langues prestigieuses » et de « langues minorées » ou encore de « bilinguisme d'élite » et de « bilinguisme de masse ». Nous avons affaire à une vision binaire du monde, les groupes favorisés et les groupes défavorisés vivant soit dans les pays développés, soit dans les pays en voie de développement.

Partant de cette réflexion, nous avons cherché à savoir comment la construction identitaire de l'enfant se mettait en place. Son lieu de naissance, ses origines déterminent-ils la gestion de sa pluralité ? En a-t-il un pouvoir décisionnel ? Quel rôle jouent ses parents ? Pour répondre à ces questions, nous nous sommes intéressée aux différents cas possibles de pratiques linguistiques dans les familles bi-plurilingues.

2.2. Les stratégies linguistiques familiales

Les choix des parents quant à l'utilisation de telle ou telle langue au sein de la famille ont forcément un impact sur les langues parlées par leurs enfants. Ces choix ne sont pas toujours intentionnels, ils peuvent se mettre en place de façon naturelle (Grosjean, 2015). Ils sont guidés par de nombreux facteurs. Le statut de la langue familiale peut être déterminant quant à la pratique de celle-ci. Les langues minorées seront abandonnées au

profit de la langue du pays de résidence ou elles seront pratiquées, constituant ainsi une volonté de marquer l'identité familiale.

Dans le cas où les parents ne parlent pas la même langue, l'une des approches adoptées par les parents et citée par de nombreux chercheurs est celle que l'on appelle « une personne, une langue ». L'expression est apparue en 1913, dans une étude conduite par Ronjat sur le bilinguisme de sa famille (Hélot, 2007). Dès la naissance, ce choix de stratégie permet à l'enfant de développer un bilinguisme simultané.

Les parents qui dominant la langue du pays de résidence pourront choisir de mélanger les codes. Toutefois, certains restent marqués par la stigmatisation de cette pratique, craignant que leurs enfants ne maîtrisent aucune des langues parlées (Hélot, 2007). L'approche « une langue à la maison, une langue à l'extérieur » pourrait alors constituer une alternative.

Les parents soucieux de l'intégration de leurs enfants auront tendance à parler exclusivement dans la langue du pays de résidence avec eux. Toutefois cette approche n'est pas recommandée par les spécialistes. La transmission de la langue familiale « (...) permet la structuration de savoirs qui facilitent l'acquisition de la langue du pays d'accueil et renforce l'ancrage des enfants dans leur filiation » (Grosjean, 2015 : 114).

Face à ces choix parentaux, l'enfant en a-t-il un autre ? Une fois scolarisé, celui qui désirera s'intégrer dans le pays de résidence pourra refuser de parler la langue familiale à la maison. Dans le cas de l'approche « une personne, une langue », l'enfant peut décider de ne pas parler une des langues pratiquées. Hélot (2007) indique que l'attitude négative de l'enfant face à la stratégie linguistique mise en place par les parents peut amener ces derniers à la reconsidérer. Les stratégies adoptées ne sont pas figées. Le contexte, comme l'entrée à l'école de l'enfant ou la motivation de chacun, les feront évoluer.

Ce que ces stratégies linguistiques familiales mettent en évidence, c'est que devant la richesse de son répertoire, le bi-plurilingue a le choix ; le choix de mélanger les codes, de les séparer, d'en mettre un en suspens au bénéfice de l'autre, etc. Cependant, cette liberté semble menacée.

3. L'influence des représentations

La composition hétérogène de nos sociétés s'entrechoque avec la vision binaire que crée le statut hiérarchisé des langues. En effet, nous ne vivons plus dans des milieux

fermés, monolingues et les contacts avec l'altérité sont fréquents ; il semble aujourd'hui difficile d'attribuer un statut à une langue alors que des personnes la parlant partagent le même espace géographique que vous, travaillent en collaboration avec vous, etc. Et pourtant...

3.1. Le bi-plurilingue et son identité linguistique

Les représentations sociales sont des phénomènes complexes qui permettent à l'individu d'interpréter le monde qui l'entoure. Selon Jodelet (1994 : 36), ces représentations influencent le rapport à l'Autre et à soi-même.

« On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales. »

On peut en déduire que les représentations sociales s'immiscent aussi dans le choix des stratégies linguistiques familiales. Trimaille (2013 : 50) indique que la langue constitue un élément important de l'identité d'un individu. La valorisation ou la dévalorisation de la langue de référence² d'un enfant par son entourage social, l'image que celle-ci reflète joueront inévitablement un rôle dans la pratique de ses langues et la stratégie identitaire qu'il mettra en œuvre, allant de l'intégration à la distinction. Il en va de même pour l'attitude des parents. Le choix de parler telle ou telle langue n'est donc pas toujours personnel.

Pourtant, comme nous l'avons mentionné, le « plus » du bi-plurilingue est bien la richesse de son répertoire, visible notamment dans le mélange des codes. Abdallah-Preteille (1991 : 307) précise que :

« En transgressant les langues, en passant de l'une à l'autre selon les lieux, les circonstances, les intentions, le bilingue (ou le plurilingue) s'autorise à dire, non pas ce qu'il peut mais ce qu'il veut dans la langue qu'il souhaite. »

Le bi-plurilingue a la possibilité, grâce aux différentes langues composant son répertoire, de diversifier ses appartenances sociales et ainsi se créer ses propres références, construire sa propre identité. A ce sujet, l'écrivain franco-libanais Amin Maalouf (1998 :

² Les difficultés portant sur l'usage du terme de « langue maternelle » en contexte plurilingue ayant été établies, nous emprunterons celui de « langue de référence » à Dabène. Voir Moore (2006 : 103-109 et 193) et Perregaux (2004).

27) écrit :

« Chacune de mes appartenances me relie à un grand nombre de personnes; cependant plus les appartenances que je prends en compte sont nombreuses, plus mon identité s'avère spécifique »

Il semble difficile pour le processus de catégorisation, étudié par la psychologie sociale, et consistant à regrouper des individus selon les différences et les similitudes perçues (Matthey, 2013), de cohabiter avec l'hétérogénéité de nos sociétés d'aujourd'hui. Abdallah-Preteille ([1999] 2013) parle de « brouillage identitaire³ » pour se référer à cette réalité qui est encore peu prise en compte : la pluralité est en train de devenir la norme.

3.2. Les fausses idées sur le bi-plurilinguisme

Autre frein à l'épanouissement linguistique du bi-plurilingue : les représentations que l'on se fait sur les bilingues, voire celles que se font les bilingues sur leur bilinguisme. Grosjean (2015), lui-même bilingue, énumère les idées reçues et s'appuie sur des travaux divers pour les réfuter, une à une. On retrouve la vision d'un bilinguisme équilibré, vision qui persiste encore chez certains auteurs malgré l'avancée des recherches dans ce domaine et que Billiez a présentée dans son article de 2007. Le bilingue est aussi censé maîtriser parfaitement ses langues, les parler sans accent et les avoir apprises dans l'enfance. Malgré le manque de fondement de toutes ces idées⁴, celles-ci ont des conséquences sur l'image que le bilingue a de lui-même. Lorsque vous demandez à un Allemand s'il parle anglais, il vous répondra invariablement : « A little bit », indépendamment de son aisance dans la langue, comme pour excuser par avance une éventuelle erreur à venir.

Le deuxième chapitre de cette partie abordera le plurilinguisme à l'école et Grosjean évoque à ce sujet une idée reçue qui nous intéressera particulièrement : le bilinguisme ralentit le développement cognitif de l'enfant et l'accès à plus d'un code provoque des troubles du langage. Nous verrons qu'il n'en est rien et que l'on peut, au contraire, en puiser des ressources.

Avant de refermer ce premier chapitre, il semble important de redéfinir ce que signifie être bilingue. Pour ce faire, nous emprunterons la définition à Grosjean (2015 : 33) qui souligne l'égalité des capacités langagières du bilingue par rapport au monolingue :

³ L'auteure met en évidence la multiplicité des groupes auxquels un individu peut appartenir ainsi que le choix qu'il a de n'adhérer qu'à une partie des caractéristiques du groupe. L'hétérogénéité est « intergroupale » et « intragroupale ».

⁴ Voir Grosjean (2015 : 117-119) pour la réfutation des idées reçues et p.143 pour une illustration des attitudes négatives envers le bilinguisme, tirée de l'expérience de l'auteur.

« Le bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, mais un être de communication à part entière. Lorsque son bilinguisme est stable, après d'éventuelles périodes d'apprentissage ou de restructuration des langues, le bilingue présente la même compétence communicative que le monolingue, et communique aussi bien que ce dernier avec le monde environnant, mais de manière différente.⁵ »

⁵ L'auteur se réfère ici aux marques transcodiques que sont les emprunts, les alternances, les interférences, les calques et qui constituent le parler bilingue. Pour plus de détails voir Trimaille (2013).

Chapitre 2. Les bénéfices d'une éducation plurilingue et interculturelle

On voit bien que les épaules du bi-plurilingue se retrouvent chargées de représentations sur les langues de son répertoire, sur ses compétences à les parler. Ces phénomènes sociaux et ces fausses idées sur le bilinguisme franchissent la grille de l'école. C'est pour cette raison qu'il est important que les enseignants aient en leur possession les outils nécessaires à la gestion de la diversité de leur classe afin de garantir un enseignement au plus près des besoins de tous les apprenants, et d'accompagner ceux qui en ont besoin dans leur bi-plurilinguisme.

Notre terrain de recherche se trouve en Allemagne mais pour des raisons d'accessibilité des textes, nous nous sommes penchée sur de nombreuses études menées par des francophones et des anglophones. Cela nous a permis de caractériser l'éducation plurilingue et interculturelle d'une part, et de rendre compte de la situation actuelle en termes d'enseignement des langues en France, au Canada et en Suisse d'autre part. La situation en Allemagne sera évoquée lors de la présentation du contexte de notre recherche, dans la deuxième partie de ce mémoire.

1. La compétence plurilingue et pluriculturelle

Dans le chapitre précédent nous avons défini le bi-plurilinguisme en établissant l'hétérogénéité, le déséquilibre des compétences et le principe de complémentarité qui déterminent l'utilisation des langues. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle reprend ces caractéristiques et les approfondit. Nous la caractériserons afin de comprendre ce qu'elle engage en termes d'enseignement et d'apprentissage.

1.1. Une compétence en déséquilibre

Coste, Moore et Zarate ([1997] 2009 : 12) définissent la compétence plurilingue en ces termes⁶ :

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

⁶ La définition figure dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR) (Conseil de l'Europe, 2001).

qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ».

Dans cette définition, on retrouve une composante déjà explicitée qu'est le déséquilibre. Ce trait particulier, qui pourrait s'apparenter à un désavantage, se présente simplement comme étant commun aux pratiques plurilingues : les compétences de l'individu dans les langues constituant son répertoire sont généralement différentes. En ce qui concerne la notion de déséquilibre, Moore (2006 : 98) ajoute :

« Il est peu fréquent, et en réalité rarement nécessaire, de développer des compétences équivalentes pour chaque langue. »

L'enfant développera des compétences distinctes dans la langue de la maison et dans celle de l'école parce qu'elles ne couvrent pas les mêmes domaines, elles ne remplissent pas les mêmes fonctions. Par exemple, l'enfant n'apprendra pas dans sa langue première à commenter une frise historique comme il n'aura probablement pas, à l'école, l'occasion de faire, en bord de mer, des châteaux de sable avec un acteur de l'enseignement.

1.2. Une compétence dynamique

Nous avons déjà établi que le terme « bi-plurilinguisme » traduisait une idée d'évolution dans le répertoire verbal et c'est précisément une des caractéristiques de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Le bilinguisme est un processus dynamique. Il change tout au long de la vie, en fonction des rencontres que l'on fait, de la mobilité, des degrés d'exposition à telle ou telle langue. Les configurations linguistiques du répertoire sont modifiées selon les événements de la vie.

Coste, Moore et Zarate ([1997] 2009 : 11) indiquent que le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle « favorise l'émergence d'une conscience linguistique » puisqu'elle permet au locuteur de réfléchir sur l'utilisation de ses langues. Il acquiert des savoirs et des savoir-faire qui lui permettent de gérer sa communication avec l'Autre.

Mais comment l'individu bi-plurilingue gère-t-il la dynamique de son répertoire ? Les notions de « compétences partielles » et de « compétence plurielle » sont présentées dans la définition comme dépendantes les unes de l'autre. Tout comme le terme «

déséquilibre », celui de « partiel » ne résonne pas de façon négative dans ce contexte. La maîtrise partielle d'une langue fait partie d'un tout pluriel. La maîtrise partielle s'approprie grâce à la connaissance générale du langage et le tout pluriel se retrouve enrichi par la nouvelle acquisition linguistique. Coste, Moore et Zarate ([1997] 2009 : 12) précisent que la compétence partielle est une compétence « fonctionnelle », c'est-à-dire qu'elle répond à un besoin contextuel et communicationnel de l'individu plurilingue. Pour Moore (2006 : 211), la notion de compétences partielles marque un grand changement au niveau didactique « dans le sens où elle oblige à se détourner du modèle idéal natif monolingue comme cible d'apprentissage ». Le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 106) privilégie cet objectif dans l'apprentissage des langues. En classe, intégrer les compétences plurielles des apprenants, les utiliser comme une ressource pour enseigner la langue de scolarisation, dynamiserait le répertoire linguistique des enfants tout en le valorisant.

2. La dimension interculturelle

La classe étant un lieu d'enseignement / apprentissage mais aussi un lieu d'échanges, elle semble être tout indiquée pour constituer l'un des endroits où l'identité des enfants se construit. Nous allons définir la compétence interculturelle en tentant notamment d'expliquer son caractère indispensable à l'heure de la mondialisation ; puis nous aborderons ce qu'elle suppose en termes d'enseignement.

2.1. Une prise en compte essentielle

La plupart du temps, l'enseignement des langues en France et dans d'autres pays d'Europe comme la Suisse, ne contribue pas à aider des monolingues à devenir bi-plurilingues. Il offre un bagage linguistique mais il ne prend pas toujours en compte l'usage de la langue dans sa réalité (De Pietro, 2003). De plus, Abdallah-Pretceille (1991) et Byram, Gribkova et Starkey (2002) mettent en relief la focalisation de l'enseignement sur le domaine linguistique alors que d'autres facteurs participent de manière essentielle au bon déroulement de la communication. Les dimensions para-verbale et non verbale relèvent de la compétence interculturelle, tout comme les savoirs suivants (Beacco *et al.*, 2010 : 19) :

« savoir comprendre (capacité d'identifier/de créer des comparaisons/juxtapositions entre phénomènes semblables dans la vie de deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures), savoir être (attitude de curiosité envers toute altérité et acceptation de la relativité des références culturelles propres) et savoir s'engager (volonté et capacité de 'lire' dans une perspective critique et consciente les valeurs et les comportements des autres et de soi-même) ».

Abdallah-Preteceille (1991 : 305) nous prévient :

« Si l'apprentissage des langues reste confiné dans le linguistique, tout porte à penser que les quiproquos, les incompréhensions demeureront, voire se multiplieront. »

Et Matthey (2013 : 35) de nous interroger :

« Comment les personnes peuvent-elles communiquer, vivre, agir de concert si elles interprètent la réalité avec des cadres culturels différents ou partiellement différents ? »

L'apprentissage de langues étrangères semble incontournable en vue de rester en phase avec les sociétés pluriculturelles dans lesquelles nous évoluons. La compétence interculturelle permet, entre autres, de savoir utiliser la langue de l'Autre dans des situations diverses, de façon éclairée. Elle joue un rôle primordial dans les relations humaines (Perregaux, 2004). Il s'agit donc aussi d'ouvrir les apprenants à l'altérité, de faire évoluer leur attitude lorsque celle-ci semble ethnocentrique. Une telle attitude se traduit par le fait que l'individu pense que tout le monde partage le point de vue de sa propre culture (Matthey, 2013). Le but est d'atteindre un stade ethnorelativiste à partir duquel il sera conscient des différences culturelles sans les juger⁷. Ainsi, développer sa compétence interculturelle revient à savoir se décentrer, soit à s'éloigner de ses propres valeurs pour mieux s'ouvrir à celles des autres. C'est une compétence sans cesse en mouvement, qui évolue au gré des rencontres, des expériences.

2.2. Un enseignement pensé autrement

Selon Abdallah-Preteceille ([1999] 2013 : 97),

« Apprendre une langue étrangère, c'est aussi apprendre à percevoir l'environnement physique et humain à travers une grille de perception différente. Si l'on veut que la connaissance d'un autre pays ne se réduise pas à une vision, journalistique et touristique, il convient d'éduquer le regard et d'apprendre à analyser. (...) Il ne s'agit pas seulement d'apprendre l'Allemagne ou la France, encore moins les Allemands ou les Français comme des entités collectives abstraites, mais de communiquer avec des individus dont une des caractéristiques est d'être allemand ou français. »

L'auteure relève ici une distinction importante qui reste à faire dans les programmes scolaires : « l'approche interculturelle » et « l'approche civilisationnelle ». La dernière fournit des informations sur l'histoire, la géographie, les arts mais elle se limite à une présentation souvent globale, stéréotypée du natif et de sa culture qui n'incite pas les

⁷ Voir une présentation éclairante du modèle du développement de la sensibilité culturelle de Bennett dans Matthey (2013), qui détaille toutes les étapes par lesquelles les individus passent pour suivre cette évolution.

apprenants à les découvrir. Abdallah-Preteceille met également en avant la pluralité de nos identités et l'importance de ne pas réduire l'Autre à une seule d'entre elles, celle inscrite sur son passeport.

Matthey (2013) explique que la compétence interculturelle n'est pas innée mais qu'elle peut s'acquérir. Pour l'école, il serait question d'aider les apprenants à comprendre et accepter le comportement de l'Autre, à développer de l'empathie, du respect et de l'intérêt, à travers un travail de réflexion sur leurs propres comportements, leur culture et en confrontant celle-ci à d'autres. La mise en place d'une éducation plurilingue et interculturelle nécessite que les enseignants acceptent d'y participer. Beacco *et al.* (2010) soumettent une liste non exhaustive de nouveaux domaines que les enseignants devraient maîtriser pour y parvenir, comme le fait de connaître les spécificités d'une personne bi-plurilingue, que nous avons traitées au chapitre précédent. Pour Abdallah-Preteceille ([1999] 2013), il est indispensable que l'enseignant envisage la dimension culturelle de sa classe tout en évitant de catégoriser ses apprenants, ce qui implique qu'il soit lui-même formé à l'altérité, tant l'exercice peut paraître délicat.

Nous allons maintenant chercher à comprendre pourquoi cette vision de l'enseignement n'est pas commune en France.

3. Plurilinguisme et langue de scolarisation : les obstacles à cette cohabitation

Nous traiterons ici les réticences de l'école à prendre en compte la diversité linguistique et culturelle de ses élèves. Les causes de la difficulté à la considérer ainsi que le rôle de l'institution seront abordés. Puis, nous tenterons de déterminer les conditions nécessaires à la mise en place d'une éducation plurilingue.

3.1. Une pluralité visible dans la classe mais absente de l'enseignement

L'enseignement de la compétence plurilingue et pluriculturelle est nécessaire parce qu'il constitue un rempart contre l'uniformisation qui tend à gommer la diversité linguistique et culturelle. Plusieurs auteurs (Moore, 2006 ; Castellotti, Coste et Duverger, 2008) font part de la présentation modélisée de la langue de scolarisation dans les programmes. Un travail régulier sur son hétérogénéité, présente dans les différents modes de communication et, par conséquent, dans le répertoire des enfants (Castellotti, Coste et Duverger, 2008), représenterait un premier pas vers une prise en compte de la diversité par les acteurs de l'enseignement.

L'école est un lieu où différentes cultures et nationalités se côtoient. On attend alors d'elle qu'elle sache gérer et promouvoir cette cohabitation. C'est dans ce contexte de pluralité qu'elle doit repenser l'enseignement des langues qu'elle propose afin de ne pas fermer les yeux sur cette évolution. L'école est l'institution qui peut former l'enfant à une attitude d'ouverture envers l'altérité, celle qui peut fournir les savoirs et les savoir-faire qui les aideront à comprendre la langue et la culture de l'Autre et ainsi le préparer pleinement à devenir un acteur social éclairé. De plus, elle est censée assurer la réussite scolaire des enfants, qui passe par la maîtrise de la langue de scolarisation, et offrir une cohésion sociale, qui suppose une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle présente dans les classes. Nous nous trouvons ici au cœur du problème : comment promouvoir réussite et cohésion ?

Hélot (2007 : 168) se demande si l'importance accordée à l'enseignement de la langue de scolarisation n'empêche pas « la diversité linguistique et culturelle d'être acceptée comme une ressource plutôt que comme un danger ». La politique linguistique est ici en cause. En effet, elle présente un lien étroit avec la politique du pays où elle est mise en œuvre, elle-même intrinsèquement liée à son histoire⁸. Par exemple, la France est attachée aux valeurs de la République et prône une politique assimilationniste, c'est-à-dire une politique qui encourage fortement l'acquisition de la langue de scolarisation afin d'assurer la cohésion nationale. Et cela se fait à l'exclusion des langues familiales. Pour encore trop d'enseignants et de parents, influencés par les représentations concernant le développement du bilinguisme, la langue familiale est perçue comme un frein à la réussite scolaire. Ayant pour but de caractériser la position de l'école à ce sujet, Hélot (2007 : 13) parle « d'un espace éducatif monolingue très normatif qui renforce les inégalités entre les diverses langues en présence et donc entre leurs locuteurs ». L'école valorise les langues de l'école, c'est-à-dire la langue de scolarisation et les langues étrangères enseignées, comme l'anglais, l'espagnol ou encore l'italien. Le plurilinguisme des enfants demeure, quant à lui, invisible aux yeux des enseignants, il n'a pas de place légitime dans la classe. D'ailleurs, Castellotti, Coste et Duverger (2008) montrent que la grammaire et l'orthographe sont les premiers aspects de la langue de scolarisation à être renforcés en cas d'échec scolaire. Le chemin à parcourir reste long. Toutefois, l'intégration de tous les

⁸ Il est à noter que le Canada, société multiculturelle valorisant la diversité, peine pourtant à gérer de façon systématique la diversité linguistique dans ses écoles, ce qui pourrait signifier que la mise en place d'un dispositif favorisant le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle peut paraître difficile au niveau organisationnel. Voir à ce propos l'article de Dagenais *et al.* (2007).

enfants reste possible à garantir. Elle ne peut être soutenue que par une reconnaissance des langues familiales par l'école. Simon (2014 : 12) nous rappelle d'ailleurs « le pouvoir de valorisation symbolique et de légitimation » que l'institution possède. Le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle pourrait aider les enfants – dont les appartenances sont de plus en plus composées en raison des phénomènes de mobilité géographique mentionnés dans le premier chapitre – à gérer la complexité de leur identité. Des projets conduits par des chercheurs, comme EVLANG et EOLE, contribuent au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, et tentent également de promouvoir la réussite scolaire et la cohésion sociale au sein de l'école. Ils feront l'objet d'une caractérisation dans le chapitre suivant.

3.2. Priorité au décloisonnement de l'enseignement et à la formation des enseignants

Le principal obstacle à une éducation plurilingue et interculturelle semble être la conception de l'enseignement par l'école (Coste, 2008). Comme nous l'avons mentionné, celle-ci est guidée par la politique linguistique en vigueur dans le pays. Hélot (2007) et Moore (2006) citent les travaux de Cummins (1976, 1984 et 2000) pour expliquer l'échec scolaire des enfants plurilingues. Selon l'auteur canadien, la cause semble davantage relever de la non-gestion des ressources de ces enfants par l'école que leur bilinguisme, si souvent montré du doigt. Pour Cummins, le bilinguisme n'est bénéfique au développement cognitif que si l'enfant atteint un niveau seuil de compétences dans ses deux langues⁹, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'il soit en mesure de lire et d'écrire. Or, aujourd'hui, la conception de l'enseignement des langues tend à se présenter ainsi :

- Le modèle du natif demeure (Coste, 2008), malgré les recommandations du CECR concernant la notion de compétences partielles ;
- L'enseignement des langues est cloisonné. Cela empêche la création de ponts entre les langues qui encourageraient la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle et donneraient plus de cohérence aux programmes (Dabène, 1992 ; Beacco *et al.*, 2010) ;
- L'acquisition reste fondée sur la présentation des systèmes de la L1 et de la L2 (Coste, 2008). Ainsi, elle n'offre pas l'opportunité de développer la

⁹ Il s'agit de la « théorie des seuils » de l'auteur.

compétence, qui est définie comme étant plus complexe parce que « pluri » (pour plurilingue) et non « bi » (pour binaire) ;

On voit bien, ici, que l'enseignement traditionnel des langues tourne le dos au plurilinguisme des apprenants en les considérant tous comme des monolingues, alors que l'utilisation par l'enfant de ses bagages linguistiques en classe éviterait de le priver d'une partie de son identité et de sa culture. De nombreux auteurs (Bertucci, 2007 ; Castellotti, Coste et Duverger, 2008 ; Dabène, 1992 ; Perregaux, 2004 ; Simon, 2005, etc.) mettent l'accent sur la nécessité de défiger l'enseignement des langues. L'objectif à atteindre est la mise en place de projets interdisciplinaires afin d'amener l'apprenant à mobiliser les connaissances déjà acquises dans une langue et de les utiliser lors de l'apprentissage d'une autre langue. L'enfant est alors capable de transférer ses compétences d'une langue à l'autre, en supprimant les barrières érigées entre les langues de l'école et celles de la maison mais aussi entre la langue de scolarisation et les langues étrangères enseignées par l'école¹⁰. Est donc visée une conception globale de cet enseignement qui amènerait l'enfant à développer une réflexion métalinguistique ainsi que des stratégies interlinguistiques¹¹. Perdereau-Bilski (2005 : 150) ajoute à ce sujet :

« L'enfant réactive ou active autrement tout ce qu'il a déjà perçu, ressenti, compris dans les apprentissages langagiers qu'il poursuit en parallèle. Il crée du lien, du liant entre les activités et construit du sens dans les langages. »

Mais pour ce faire, il est essentiel, comme nous l'avons déjà établi, que les enseignants soient formés à la gestion de la diversité linguistique et culturelle dans leur classe¹². Dans son article, Castellotti (2001) montre le fait que les enseignants tentent de dresser des murs entre les langues au lieu de bâtir des ponts et constate l'absence de pluralité dans leur formation. Selon l'auteure (2001 : 369-370), « un travail de réflexion sur la biographie langagière du *Portfolio européen des langues* » ou encore « une sensibilisation à des langues diverses, sur le modèle des programmes d'éveil aux langues » aiderait à inscrire la formation enseignante dans le plurilinguisme. Il serait également question que les enseignants se représentent leur rôle différemment, qu'ils envisagent de collaborer avec les autres enseignants de langues. En effet, si certaines dimensions de la

¹⁰ La démarche d'éveil aux langues constitue un exemple de mise en œuvre du décroisement de l'enseignement des langues. Nous renseignerons le lecteur de façon plus détaillée au chapitre suivant.

¹¹ Voir Beacco *et al.* (2010) pour des propositions d'intégration d'une éducation plurilingue et interculturelle dans les programmes.

¹² *Le manuel de communication interculturelle* de Huber-Kriegler, Lázár et Strange (2005) témoigne des efforts du Conseil de l'Europe réalisés dans ce sens.

compétence interculturelle et certaines dimensions linguistiques sont particulières à certaines langues, d'autres sont transférables d'une langue à l'autre. Les enseignants ont alors tout intérêt à travailler ensemble en vue de coordonner les enseignements (Beacco *et al.*, 2010). Dabène (1992 : 13) s'étonne du manque d'échanges entre les enseignants de français et ceux de langues puisqu'ils « sont tous des enseignants de langage ». Castellotti, Coste et Duverger (2008) préconisent même que toutes les disciplines se retrouvent assignées à la mission du développement de l'éducation plurilingue. En effet, lorsqu'une discipline non linguistique est enseignée dans une autre langue que la langue de scolarisation, cette langue n'est plus vue comme l'objet de l'enseignement mais plus comme un outil de l'échange. Cela a également pour conséquence de modifier le statut de la langue de scolarisation, qui n'est plus, dans ce cas, la seule langue commune.

Ce qui marquerait un tournant dans la mise en place de stratégies didactiques favorisant le développement de l'éducation plurilingue serait d'envisager la diversité linguistique non plus comme un obstacle mais plutôt comme un allié au service de la langue de scolarisation. Les liens créés entre les langues faciliteraient les apprentissages de celles-ci tout en favorisant la construction d'un répertoire plurilingue. Castellotti (2001 : 368) insiste sur cette nécessité en ces termes:

« On ne peut raisonnablement envisager d'enseigner les langues de la même façon à un apprenant ne parlant et ne comprenant qu'une seule langue et n'ayant que des relations très lointaines à d'autres cultures, et à un autre apprenant baignant dans le plurilinguisme depuis son enfance de par ses origines et/ou ses pratiques langagières et culturelles courantes. »

Ce chapitre aura aidé le lecteur à saisir les enjeux d'une éducation plurilingue et interculturelle ainsi que ceux de sa mise en œuvre. Le chapitre suivant tentera de l'éclairer sur les démarches élaborées par des chercheurs pour y parvenir, démarches que nous avons nous-mêmes adoptées dans notre recherche au sein du jardin d'enfants.

Chapitre 3. L'éveil aux langues et la biographie langagière, des voies didactiques intéressantes dès la maternelle

Le chapitre précédent nous a permis de prendre conscience que l'école devait se charger d'une mission, contenue dans un seul mot : reconnaissance ; reconnaissance de la structure plurielle du public scolaire ; une reconnaissance qui ne peut que faciliter l'intégration des enfants dans un endroit où ils vont passer de nombreuses années formatrices. Des spécialistes ont réfléchi à la mise en œuvre de projets visant, entre autres, cette reconnaissance sans pour autant alourdir les programmes scolaires. Dans ce chapitre, nous allons d'abord chercher à caractériser ces démarches afin de saisir en quoi elles contribuent au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle et à la mise en œuvre d'une éducation plurilingue. Ensuite, nous présenterons des projets qui ont déjà été menés par des chercheurs francophones. Enfin nous tenterons de définir la pertinence de ces démarches auprès d'un très jeune public.

1. Les caractéristiques de l'éveil aux langues et de la biographie langagière

1.1. L'éveil aux langues

Bien que sa place n'occupe que six lignes dans un document contenant vingt-et-une pages, le *Bulletin officiel spécial* n°2 du 26 mars 2015 préconise un « éveil à la diversité linguistique » en maternelle, à partir de la moyenne section. Les moyens pour y parvenir restent vagues et il est reconnu que « les ambitions sont modestes » (p. 8). Pourtant, le B.O. stipule que l'école prend en compte les savoirs et les savoir-faire des enfants acquis en dehors de ses murs. Voici comment l'éveil aux langues constituerait un précieux outil didactique pour les acteurs de l'enseignement.

Comme nous l'avons vu, l'éveil aux langues est une approche encore peu répandue dans les écoles. Pourtant ses origines remontent aux années 1980, en Grande-Bretagne. Partant d'un constat d'échec scolaire concernant l'appropriation de la langue, un échec touchant aussi bien les petits anglophones que les migrants, Hawkins (1992) s'est penché sur l'enseignement des langues qu'il juge défaillant et dont il dénonce le figement. Il proposera une éducation au langage, envisagée comme une « matière-pont » entre les disciplines qu'il nommera « language awareness ». Il s'agit d'une démarche incitant les apprenants à adopter une posture réflexive sur le langage et les langues, qui favorise l'entrée dans l'écrit et l'apprentissage de celles-ci. De plus, si l'on se penche sur les

réflexions de Hawkins (1992 : 49), on se rend compte de son importance dans la perspective de consolider les apprentissages ultérieurs :

« La lecture est une activité « secondaire », apprise et non innée. Comme telle, son acquisition est « parasitique » vis-à-vis de l'activité « primaire » (entendre et parler). C'est à dire que l'acquisition de cette activité secondaire est en fonction du degré de « conscience » (awareness) de l'activité primaire, développée par l'enfant avant d'aborder la lecture. »

Hawkins envisageait le cours de grammaire comme un « voyage d'exploration », basé sur un travail d'observation, de comparaison et d'analyse de plusieurs langues, ce qui permettrait une introduction à l'école des langues parlées par les élèves issus de la migration et par là même, une reconnaissance de celles-ci. Cette démarche a été reprise dans les années 1990 par Dabène en France, par Perregaux en Suisse puis par d'autres dans le reste de l'Europe, sous diverses dénominations. Ici, nous retiendrons la plus connue d'entre elles « l'éveil aux langues ».

Il nous semble important de distinguer l'éveil aux langues de l'enseignement précoce des langues¹³. En effet, le premier, contrairement au second, n'a pas pour but l'apprentissage des langues mais s'apparente plutôt à une rencontre, une prise de contact avec un vaste ensemble de langues. Il constitue un complément de l'enseignement traditionnel des langues allant dans le sens d'une éducation plurilingue. De Pietro (2007) souligne que l'éveil aux langues n'engendre pas de changement radical, il ne se pose pas en rival de l'enseignement traditionnel. Il ne fait que proposer une réponse aux défis lancés à l'école, que nous avons traités dans le deuxième chapitre. En effet, l'éveil aux langues participe au décroisement de l'enseignement dans la mesure où les langues travaillées sont mises en relation. Respectant la démarche d'Hawkins, il s'adresse à tous les élèves puisqu'il donne une voix aux enfants plurilingues tout en aidant l'ensemble des élèves à acquérir une conscience du langage ou une « compétence analytique » (Hawkins, 1992 : 46).

Les connaissances linguistiques s'alimentent à la source de la diversité et c'est ce qui caractérise le plus l'éveil aux langues par rapport à l'enseignement traditionnel qui tend, comme nous l'avons vu, à unifier les savoirs. C'est ce qui fait de cette démarche une approche plurielle que Candelier (2008 : 68) définit comme suit :

¹³ Nous parlons de précocité puisqu'il s'agit ici d'enfants effectuant leur entrée dans l'écrit.

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

Une approche plurielle est donc caractérisée par la proposition d'un travail simultané sur plusieurs langues. Celui-ci favorise ainsi le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans la mesure où l'apprenant est amené à s'appuyer sur ses connaissances linguistiques pour découvrir le fonctionnement d'autres langues. On dénombre quatre approches plurielles : l'approche interculturelle qui aide au développement de la décentration ; la didactique intégrée des langues favorisant le décloisonnement de l'enseignement des langues ; l'intercompréhension entre langues romanes où la communication est basée sur plusieurs langues de la même famille ; l'éveil aux langues¹⁴.

Pour synthétiser, l'éveil aux langues est, selon Moore (2006 : 225) :

« une démarche plurilingue originale de mise en contact des élèves avec des langues diverses, dans l'optique de favoriser chez les apprenants une ouverture aux langues et aux cultures, à ceux qui les parlent et les pratiquent, de construire ou de consolider des stratégies interlinguistiques, et de mieux se préparer à apprendre les langues, en utilisant celles du répertoire comme tremplin vers d'autres langues. »

Nous allons maintenant aborder le déroulement des activités afin de saisir de quelles manières la découverte et la manipulation des langues se mettent en place.

1.2. La mise en place et les objectifs

Comme nous l'avons vu, la rencontre avec les langues se veut active¹⁵. Pour commencer, l'enseignant pose une question aux apprenants, un problème à résoudre. Pour les aider à y répondre, des exemples en différentes langues sont proposés. Le choix des langues inclut celles de tous les élèves de la classe et d'autres, qui leur sont inconnues. Un travail préalable de recensement par l'enseignant est à envisager. Puis, ayant formé des groupes, les enfants sont encouragés à s'appuyer sur leurs connaissances des langues et sur celles de leurs camarades et à observer, comparer, classer, faire des hypothèses dans le but d'élaborer des règles. A la fin de l'activité, une synthèse est proposée par l'enseignant lors

¹⁴ Voir Simon (2014 : 21-25) pour une caractérisation plus nourrie des quatre approches.

¹⁵ Nous nous appuyons majoritairement sur De Pietro (2003 et 2007) pour établir le contenu de cette sous-partie. Le cas échéant, nous indiquerons le nom des auteurs entre parenthèses.

de laquelle le groupe confronte les réponses trouvées et poursuit sa réflexion collectivement. Ce sera également l'occasion pour les apprenants de fournir un retour sur l'activité à l'enseignant. Selon De Pietro (2007), de cette mise en place se dégagent plusieurs finalités : une finalité cognitive (les aptitudes), une finalité socioculturelle (développement des savoirs à propos des langues et des cultures) et une finalité affective (les attitudes envers la diversité linguistique et culturelle).

De Pietro (2003 : 17) précise que :

« Le rapport premier au langage, pour chacun d'entre nous, est fait d'évidence, de connivence, de transparence, d'automatisme. Il conduit les élèves — surtout ceux qui sont monolingues — à assimiler leur langue maternelle au langage, à confondre le fonctionnement de leur langue avec le fonctionnement de toutes les langues. Or, c'est là un des obstacles les plus importants lorsqu'il s'agit de réfléchir au fonctionnement de la langue, d'apprendre une autre langue et, peut-être surtout, de s'ouvrir aux autres. »

On saisit alors toute l'importance des activités d'éveil aux langues. La posture réflexive encouragée par le travail en groupe et la mise en commun favorisent le développement des capacités métalinguistiques ; un développement de stratégies d'apprentissage qui aidera les enfants à surmonter un problème d'ordre cognitif lorsqu'ils aborderont une nouvelle langue et qui servira également à une meilleure maîtrise de la langue de scolarisation et la langue familiale.

Le fait que les langues présentées lui soient majoritairement inconnues va obliger l'enfant à prendre de la distance avec ce qu'il sait afin d'être en mesure de mieux les observer et les manipuler. Il s'agit là de ce que De Pietro nomme le « détour », une décentration nécessaire pour aller vers les autres et leurs langues, et qui contribue à donner à l'éveil aux langues une dimension affective. A ce sujet, Perregaux (1998 : 101) nous dit :

« Parler sur la langue ou sur les langues, c'est également parler de soi et des autres. A cette occasion, les représentations se donnent très vite à voir, représentations qui vont s'alimenter, se diversifier, se construire au cours des activités d'Eveil au langage. »

L'apprenant sort de sa coquille ethnocentrique et découvre la diversité. Il va découvrir des langues jusque-là inconnues sur lesquelles il a peut-être un *a priori*. Leur manipulation va déclencher un travail sur les préjugés les concernant et peut modifier les représentations (De Goumoëns, De Pietro et Jeannot, 1999, cité par De Pietro, 2003), créant ainsi une ouverture à l'Autre.

Par ailleurs, les activités d'éveil aux langues invitent les langues de la maison à l'école et en changent le statut. Elles ne sont plus perçues comme une menace à la langue de scolarisation. Ces langues, si souvent ignorées, se retrouvent ici sur le devant de la scène fournissant à l'enfant bi-plurilingue l'opportunité de se construire une meilleure estime de soi. L'apprenant prend conscience du rôle identitaire des langues, de la fonction de la langue de scolarisation. Perregaux (1998) indique que les relations entre les élèves s'en trouvent assainies.

A travers les trois dimensions qu'il exploite, l'éveil aux langues contribue pleinement à la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle. La biographie langagière constitue une approche différente de la pluralité, favorisant notamment la conscientisation par l'apprenant de la complémentarité de ses compétences langagières.

1.3. La biographie langagière

Perregaux (2002 : 83) définit la biographie langagière¹⁶ en ces termes :

« Il s'agit avant tout d'un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps. »

Tout comme l'éveil aux langues, la biographie langagière met en avant la diversité linguistique et culturelle présente dans la vie de l'individu et favorise une attitude réflexive sur les langues. Il nous a alors semblé pertinent d'en faire élaborer une aux enfants auprès desquels nous sommes intervenue. Cette démarche est intéressante à la fois pour l'apprenant et pour l'enseignant.

Elle est incluse dans le PEL (le *Portfolio européen des langues*, le Conseil de l'Europe, 2001) parce qu'elle représente un outil permettant à l'apprenant de s'investir dans son apprentissage. En effet, elle constitue une visualisation de la gestion de son répertoire verbal et réunit sur un même document les langues de l'école et celles du dehors. La biographie langagière met en évidence le rapport que l'individu entretient avec ses langues (Perregaux, 2002). Au cours de son élaboration, il prend conscience de l'étendue de ses capacités dans chaque langue, de son environnement et de ses expériences linguistiques. Le sujet a l'opportunité ici de réfléchir sur le rôle des langues constituant son

¹⁶ Dans cet article, Perregaux discute de la dénomination de cette démarche et suggère, entre autres, celle d' « (auto)biographie langagière ».

répertoire dans son quotidien et sur leur utilisation. Thamin et Simon (2009) parlent d' « autoévaluation » et soulignent l'intérêt de cette démarche pour l'apprentissage. La dynamique du répertoire, les caractères pluriel et partiel des compétences tels que définis par Coste, Moore et Zarate ([1997] 2009 : 12) sont mis en évidence par la démarche biographique (Simon, 2014).

La réalisation d'une biographie langagière en classe constitue un intérêt majeur pour l'enseignant, et à plus grande échelle, pour l'école. Elle va permettre de dresser un portrait de la diversité linguistique et culturelle présente dans les classes, de la concrétiser, ce qui fournira de précieuses informations à l'enseignant pour la gérer. Pour lui, cette démarche est importante parce qu'elle va refléter l'image que l'enfant se fait de ses compétences langagières, de son plurilinguisme, ce qui guidera son action. On peut apparenter la biographie langagière à une autre porte d'entrée dans la classe pour les savoirs des élèves acquis en dehors des murs de l'école, menant ici aussi à leur reconnaissance.

Ainsi, dans une maquette de biographie langagière disponible sur le site du Conseil de l'Europe¹⁷, figurent des questions menant l'apprenant à réfléchir sur la manière dont il utilise ses langues (« En dehors des cours de langue, j'utilise les langues que j'apprends ou que je connais dans les situations suivantes »), sur la gestion de son répertoire verbal (« Il m'arrive d'utiliser plusieurs langues en même temps ou de servir de « médiateur » entre des personnes parlant différentes langues et de cultures différentes »). Il est également invité à se pencher sur les apports de son plurilinguisme dans son quotidien.

La sous-partie suivante s'intéresse aux projets d'éveil aux langues mis en place à partir des années 1990 par des chercheurs.

2. Présentation de projets internationaux pour l'éveil aux langues

Partant des réflexions de Hawkins, des projets ont été réalisés par des spécialistes. Nous présenterons deux projets européens d'envergure ainsi qu'un projet québécois dont nous nous sommes inspirée pour la conduite de nos activités au sein du groupe-classe choisi.

¹⁷ La maquette est consultable à l'adresse suivante : <http://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>

2.1. Le projet EVLANG

Coordonné par Candelier, le projet EVLANG vise le cycle 3 de l'école primaire et implique cinq pays européens : la France, la Suisse, l'Espagne, l'Italie et la Suisse¹⁸. Il a permis la mise en place d'une formation de quelques dizaines de personnes à la démarche d'éveil aux langues, ainsi qu'une évaluation des effets des activités et l'élaboration d'une multitude de supports, testés sur une période de 18 mois.

Les objectifs du projet EVLANG sont nombreux. La présence d'un vaste choix de langues dans les activités traduit une volonté de conscientisation de la diversité linguistique et culturelle. Une approche comparative des langues est proposée, mettant en avant les relations entre les langues et les cultures, les systèmes d'écriture, les systèmes phonologiques, etc. (Hélot, 2007).

Dans leur article, Candelier et Tupin (2002) proposent une analyse qualitative des données déclaratives d'une partie des enseignants et des élèves ayant participé au projet. En ce qui concerne les premiers, l'analyse révèle qu'ils ont noté un impact sur la capacité d'ouverture de leurs élèves à la diversité. Les impressions sur les aptitudes acquises grâce à l'éveil aux langues sont plus mitigées. Les auteurs contrastent alors cette opinion avec les résultats de l'analyse quantitative des activités. Les enseignants ont noté que cette démarche a déclenché en eux un processus de décentration qui a engendré une attitude plus positive vis-à-vis des langues minorées des élèves alloglottes. Quant aux enfants, en plus de la prise de conscience de la diversité qui les entoure, déjà remarquée par les enseignants, les entretiens révèlent un engouement pour le déroulement des activités. Un nouveau contraste entre les données déclaratives et les données quantitatives concernant les aptitudes est relevé. Les auteurs attribuent ce décalage au fait qu'il semble difficile, à cet âge, d'auto-analyser une évolution de ses capacités métalinguistiques.

Cette remarque nous conduit à évoquer des éléments contraignants issus du bilan du projet EVLANG, et que l'on peut étendre à la démarche d'éveil aux langues en général :

- une formation à la démarche pour les enseignants, d'une durée de 18 heures dans le cas d'EVLANG, (Hélot, 2007) ;

¹⁸ Projet conduit de 1997 à 2001 et soutenu par la Commission européenne (programme Socrates Lingua).

- une durée minimale de 30 à 40 heures pour un effet optimal de l'approche (Hélot, 2007) ;
- une durée encore plus importante est à consacrer à la démarche afin que certaines dimensions, comme les attitudes, soient intégrées par les enfants (Candelier et Tupin, 2002) ;
- un intérêt pour la diversité linguistique et culturelle moindre chez les enfants issus de familles monolingues (Hélot, 2007).

Coordonné entre autres par Candelier, un projet aux ambitions plus vastes succède à EVLANG : Ja-Ling¹⁹. Le contenu des supports y est affiné et développé et une vingtaine de pays y souscrit.

2.2. Le projet EOLE

L'Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE) est un projet conduit par Perregaux, De Goumoëns, De Pietro et Jeannot (1995), et développé en Suisse romande qui a mené à l'édition de supports didactiques en 2003 (Perregaux *et al.*). Les activités s'adressent à un éventail d'élèves plus large que celui d'EVLANG, allant de 4 à 12 ans. Huit activités en ligne sont également proposées, dont deux seulement s'adressent aux 4-6 ans²⁰. Les objectifs de cette démarche sont similaires (Perregaux, 1998) :

- Le développement d'attitudes positives envers la diversité, notamment en contrebalançant les représentations sur le statut des langues ;
- La croissance des capacités métalinguistiques à travers la manipulation des langues ;
- Le développement de la motivation à apprendre d'autres langues ;

EOLE bénéficie de l'adhésion des autorités scolaires suisses qui recommandent son utilisation à l'école²¹. Les langues prises en compte pour les activités incluent celles qui sont les plus usuelles en Suisse.

¹⁹ *Janua-Linguarum, La porte aux langues*, projet géré par le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (2000-2004).

²⁰ Elles sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.irdp.ch/eoleenligne/bienvenue.html>

²¹ Voir le site http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_eole.html pour des détails concernant la mise en place du dispositif et l'aval des autorités.

2.3. Le projet ELODIL

Conçu au Québec en 2002 par Armand et son équipe, le site²² nommé *L'Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique* (ELODIL), s'inscrit dans la continuité des deux précédents dont il s'inspire.

Le matériel didactique proposé par ELODIL s'étend, tout comme EOLE, du préscolaire au secondaire, même si nous avons remarqué que les activités pour les plus grands ne sont pas encore disponibles en ligne et que les enfants du primaire ont accès au plus grand nombre d'activités. Le matériel contient, en plus des fiches d'activités et des jeux en ligne, des documents vidéo ainsi que des guides pédagogiques « portant sur l'Écriture de l'histoire familiale, puis un autre sur les Ateliers d'expression théâtrale plurilingue » (site ELODIL). La majorité des activités destinée à la tranche d'âge qui nous intéresse cible le développement du langage oral. Les autres domaines exploités par ELODIL sont le développement de la conscience phonologique et l'éveil aux langues²³.

Il est à noter que, bien que les visées d'ELODIL soient similaires à celles d'EVLANG et EOLE, un accent est mis sur une reconnaissance de l'identité complexe du public scolaire et la promotion d'un « savoir-vivre ensemble » ; une importance qui peut s'expliquer par la nature multiculturelle de la société canadienne, sa politique linguistique et le besoin de faciliter l'intégration des nombreux migrants.

Malgré le nombre réduit d'activités pour les enfants du cycle 1, s'adressant de surcroît à des enfants à partir de 4 ans, leur conception par des spécialistes nous permet de faire l'hypothèse qu'un projet d'éveil aux langues à ce niveau est possible. Nous allons maintenant tenter de renseigner le lecteur sur ce qu'il en est.

3. L'éveil aux langues et le développement des enfants âgés entre 3 et 6 ans

La majorité des recherches menées sur l'éveil aux langues concerne des enfants ayant déjà fait leur entrée dans l'écrit. Cela suppose l'utilisation de la lecture et de l'écriture dans les activités ainsi qu'un certain niveau de maturité pour aborder cette démarche. Nous allons tenter d'évaluer la pertinence de la nôtre auprès des petits.

²² Le site est disponible à l'adresse suivante : <http://www.elodil.com/>

²³ Sont proposées sept activités pour le développement du langage oral ; quatre activités ont été créées pour la conscience phonologique et quatre autres pour l'éveil aux langues.

3.1. Des enfants trop jeunes ?

Il semble difficile d'aller vers la culture des autres si l'on n'a pas réellement pris conscience de celle à laquelle on appartient. Un enfant si jeune parviendrait-il à se situer culturellement afin d'être en mesure d'apprécier la découverte des autres cultures ? Catroux (2009 : 45), dont les travaux portent ici sur une sensibilisation à l'interculturel s'adressant à des enfants plus âgés²⁴ que ceux auprès desquels nous sommes intervenue, se pose la même question :

« La capacité pour un apprenant à interpréter un document provenant d'une culture différente ou à identifier les relations entre des documents de différents pays est étroitement liée à la connaissance que l'apprenant a de son environnement et de l'environnement autre. Si l'on considère avec Byram (1997 : 37) que la capacité d'interprétation et de mise en relation ne peut exister que sur la base d'une connaissance déjà développée, la question se pose de savoir si des enfants en développement cognitif et social comme les élèves d'école primaire peuvent développer ce genre de capacités. »

Ces doutes peuvent s'étendre aux capacités métalinguistiques des enfants ciblés, qui ne sont pas largement étendues. Bien que dans notre cas, il s'agisse d'une sensibilisation, ces réflexions nous ont conduite à nous intéresser au développement des enfants en âge d'aller en maternelle afin d'évaluer la viabilité de notre projet.

Nous appuyant sur les tableaux du développement de l'enfant de Dunod et Florin ([2003] 2012), nous allons, en plus du développement cognitif, nous concentrer sur le développement social et affectif, et le développement langagier des enfants âgés de 3 à 6 ans ; ces trois dimensions se trouvent engagées dans la démarche d'éveil aux langues.

3.2. Mise en relation du développement des 3-6 ans avec l'éveil aux langues

Ici, notre intention n'est pas de traiter l'intégralité des aspects. Le tableau ci-dessous reprend celui de Dunod et Florin en ciblant les éléments qui nous intéressent, surlignés en gras.

²⁴ Les enfants observés par Catroux sont en CE1 et CE2 ; ils ont donc entre 7 et 9 ans.

Age	Langagier	Cognitif	Social et affectif
3-4 ans	Extension du vocabulaire et phrases courtes. Peut suivre une conversation , comprend des promesses, s'amuse des jeux de langage	Acquisition de concepts d'espace, de temps, de quantité. Utilise les principes du comptage	Identifie plusieurs parties du corps. Attend son tour. Aime aider les autres. Critique autrui
4-5 ans	Produit des demandes indirectes et des justifications. Comprend le comparatif, l'identité et la différence	Est attentif à sa performance, capable de classification et de sériation	Comprend l'état mental d'autrui. Joue à des jeux de compétition. Stabilité du genre (se reconnaît comme garçon ou fille)
5-6 ans	Produit des énoncés de 5-6 mots, répond au téléphone. Début de lecture logographique. Identifie des rimes , comprend environ 2500 mots	Début de la conservation (comprend que la grandeur d'une collection d'éléments reste la même quelle que soit la manière dont elle est présentée). Dessine un bonhomme, écrit son prénom	Sait se contrôler. Choisit ses amis. Négocie avec l'adulte

Tableau 1: Développement de l'enfant de 3 à 6 ans, d'après Dunod et Florin ([2003] 2012)²⁵

Il semble que la mise en place d'activités d'éveil aux langues soit pertinente et qu'elle touche à tous les développements, pratiquement à tous les âges. Ainsi, au niveau langagier, un élève de 3-4 ans pourrait être attentif aux échanges sur les langues. Perregaux (1998) indique qu'un enfant de maternelle est capable de répondre à des questions sur les langues qu'il pratique. Il peut donc partager ses connaissances et travailler en groupes. S'il « s'amuse des jeux de langage », on peut supposer que les activités de comparaison entre les langues, le distrairont tout autant, ce qui constitue un intérêt, à défaut d'une réelle capacité. A partir de 4-5 ans, les enfants devraient être en mesure de s'investir plus complètement dans ces activités, dans le sens où, selon les données du tableau, ils en saisiront pleinement les objectifs²⁶.

Quant au niveau cognitif, il serait possible d'élaborer une biographie langagière avec les enfants de 3-4 ans, grâce à leur maîtrise des « concepts d'espace, de temps, de quantité ». De plus, Grosjean (2015) souligne qu'un enfant bilingue, dès l'âge de 3 ans pour certains, est en mesure d'alterner les codes. Il hiérarchise donc l'importance de ses langues et de ce fait leurs usages, ce qui semble confirmer la pertinence de l'élaboration d'une biographie langagière au préscolaire. La capacité de classification des enfants de 4-5

²⁵ Ce tableau est disponible à l'adresse suivante :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/2/Tableaux_synoptiques_developpement_enfant_21015_2.pdf

²⁶ « Comprend le comparatif, l'identité et la différence ».

ans permettrait la réalisation d'activités d'observation et d'analyse en vue de développer leurs capacités métalinguistiques. Nous souhaiterions ajouter ici qu'à ces âges, l'enfant est encore en plein développement de sa conscience phonologique et que jusqu'à 7 ans, la perception de nouveaux sons ne sera pas troublée par le système phonologique de sa langue de référence (Abry, 2012). Les activités de discrimination auditive de l'éveil aux langues seraient alors pertinentes.

Concernant le niveau social et affectif, on peut penser que l'investissement des plus petits sera plus conséquent qu'au niveau langagier. Les activités s'effectuant en groupes, ils devraient se faire un plaisir d'apporter leur aide à la formulation d'une réponse. De plus, le fait qu'ils soient à même de « critiquer autrui » favoriserait le travail sur les attitudes, tout comme l'empathie dont l'enfant peut faire preuve, à partir de 4 ans.

Conclusion partielle

Nous avons établi que les compétences de l'individu bi-plurilingue sont plurielles et partielles. L'enfant y puise de quoi construire son identité. Nous avons vu que les stratégies linguistiques familiales, libres ou contraintes par le statut des langues et les représentations, influençaient cette construction. Lorsqu'ils font leur entrée en maternelle, les enfants ne sont donc pas vierges de tout savoir ou savoir-faire linguistique. Le milieu familial, les médias, les copains, les voisins les ont déjà initiés. De 3 à 6 ans, ils sont en pleine construction langagière, ce qui explique que l'enjeu de l'école maternelle soit l'acquisition du langage. Mais en focalisant son entière attention sur la langue de scolarisation, l'école s'obstine à fonctionner au singulier alors que l'identité de ceux qui la fréquentent est de plus en plus plurielle. Elle doit envisager une autre façon d'enseigner le langage, les langues et les cultures.

L'élaboration d'une biographie langagière par les enfants représente une ressource inestimable pour l'enseignant lui permettant de mieux connaître et de mieux gérer sa classe. Quant à l'apprenant, une telle démarche lui apporte une conscientisation de son répertoire et l'adoption d'une posture réflexive vis-à-vis de l'utilisation de ses langues.

L'éveil aux langues semble constituer un compromis pour l'école et pour les apprenants plurilingues : une voie didactique qui renforce l'apprentissage de la langue de

scolarisation tout en offrant une reconnaissance des langues parlées par les enfants. Nous postulons que ces démarches ne peuvent qu'éveiller la curiosité des petits vis-à-vis des langues et des cultures environnantes, les aider à construire sereinement leur identité et à conscientiser leurs atouts, notamment en développant leur capacité à mobiliser leurs connaissances déjà là et en apprenant à les valoriser. Nous posons également que l'éveil aux langues et la biographie langagière représentent de précieux outils pour l'école maternelle, qui est l'endroit où l'enfant apprendra à devenir élève, et que les adopter revient à croire à la diversité linguistique et culturelle de l'école.

La deuxième partie de ce mémoire s'attachera à présenter le contexte de notre intervention et la méthodologie mise en place.

Partie 2

-

Intégration d'un programme d'éveil aux langues dans un jardin d'enfants à Munich : mise en œuvre

Chapitre 4. Présentation du contexte de la recherche

En 2015, plus d'un million de réfugiés ont parcouru un chemin long et pénible dans le but d'effectuer une demande d'asile en Allemagne (Nerbollier, 2016). Première puissance économique du continent, le pays semble représenter un idéal de stabilité, un remède contre le chômage aussi, qui attire des individus issus notamment des pays du Sud de l'Europe, en crise.

Dans ce chapitre, nous chercherons à faire connaître la position de l'Allemagne, et plus particulièrement de la Bavière, en termes d'éducation face à ce flux sans précédent d'enfants étrangers, et donc potentiellement bi-plurilingues. L'éveil aux langues est-il introduit dans les écoles ? Comment le plurilinguisme des élèves est-il géré ? Nous présenterons également le jardin d'enfants qui nous a accueillie.

1. L'Allemagne et son rapport à la diversité linguistique et culturelle

Avant de nous intéresser à la façon dont est géré le plurilinguisme des apprenants au jardin d'enfants, il nous a semblé important de donner au lecteur une vue d'ensemble sur la politique allemande en matière d'immigration et d'éducation afin de contextualiser la position de l'école face au plurilinguisme.

1.1. Immigration d'hier et d'aujourd'hui

L'Allemagne a un défi démographique à relever, sa population est vieillissante. Selon Fontan (2014 : n.p) :

« Avec 670'000 naissances par an et 870'000 décès, le pays connaît un déficit de natalité de 200'000 habitants par an. Ainsi, l'Allemagne est dans le trio de tête mondial des pays avec la plus petite proportion de jeunes : seulement 13% de la population a moins de 15 ans et seulement 22% a moins de 25 ans. »

Sans avoir à s'étendre sur les conséquences économiques d'une telle situation, on comprend l'urgence pour l'Allemagne de freiner ce déclin. A partir des années 1950, elle accueille de la main d'œuvre qu'elle qualifie de *Gastarbeiter* (Musée de l'histoire de l'immigration, 2013 : n.p). Cela signifie « travailleurs invités », et implique que leur présence est considérée comme transitoire, pour répondre à un besoin précis et temporaire. Arrivent alors des Grecs, des Italiens, des Turcs, des Polonais, des Russes et des

Croates (CIDAL²⁷, n.d), qui finiront par s'installer avec leur famille. La crise économique et la crise migratoire, ayant débuté respectivement en 2008 et en 2014, ont créé une seconde grande vague d'immigration. Le flux provient du Sud et de l'Est de l'Europe, de certains pays d'Afrique, du Proche-Orient et du Moyen-Orient.

Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, l'Allemagne a besoin de main d'œuvre mais être une terre d'accueil ne fait pas partie de ses traditions. L'intégration des migrants a longtemps été délicate, notamment parce qu'on leur reprochait d'être la cause des difficultés économiques du pays lorsque celui-ci en rencontrait (CIDAL, n.d ; Musée de l'histoire de l'immigration, 2013).

L'Allemagne ne peut prétendre être un pays d'immigration et demeurer fermée à l'étranger. Avec un habitant sur cinq issu de l'immigration²⁸, elle a dû apprendre à développer une *Willkommenskultur*²⁹. Depuis 2007, le gouvernement prend des mesures, notamment en termes d'éducation, pour tenter d'assurer aussi bien pour le résident natif que pour le migrant, un vivre-ensemble plus harmonieux (CIDAL, n.d). L'objectif est de parvenir à considérer la diversité comme un enrichissement mutuel. En 2014-2015, le mouvement islamophobe nommé Pegida et les grandes contre-manifestations qu'il provoque, témoignent du débat qui anime la société allemande face à l'immigration. Nous avons donc cherché à savoir comment se passe l'accueil des enfants migrants et, par conséquent, bi-plurilingues dans les écoles allemandes.

1.2. Le système éducatif

Deux choses sont à retenir pour comprendre le fonctionnement du système éducatif en Allemagne : l'organisation de la politique éducative et la notion de *Bildung*. Nous définirons la dernière ici mais nous la développerons dans la section suivante.

L'Allemagne est un pays fédéral constitué de seize Etats-régions appelées *Länder*. L'éducation est un domaine qui relève de leur compétence. Il existe donc seize ministres de l'Education. Afin d'assurer une certaine homogénéité de l'enseignement, la *Kultusministerkonferenz*, la Conférence permanente des ministres de l'Education des *Länder*, a été mise en place pour assurer un accord sur « les orientations communes à suivre » (Christ, 2003 : 37). Nous cherchons ici à faire état de l'enseignement des langues

²⁷ CIDAL : Centre d'information de l'ambassade d'Allemagne.

²⁸ C'était le cas en 2013 (CIDAL, n.d).

²⁹ Qui signifie « culture de l'accueil de l'étranger ».

par les *Länder* pour nous mettre en quête de démarches plurilingues. Nous avons donc consulté un rapport de la Conférence permanente datant de 2013, intitulé *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013*³⁰.

En ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère, il est souligné par l'ensemble des ministres qu'en Allemagne, les enfants sont amenés à rencontrer une multitude de langues. En effet, les nombreux pays frontaliers, l'immigration et la mobilité géographique européenne y nourrissent la diversité linguistique. En étudiant le contenu du rapport, on constate d'une part, que selon les langues l'enseignement peut être obligatoire ou facultatif, et d'autre part, que l'offre est très éclectique. Elle peut varier en fonction du pays frontalier : le Brandebourg, en bordure avec la Pologne, propose, entre autres, du polonais dès le CP ; la Sarre n'enseigne que le français, etc. Les formules adoptées par les *Länder* sont différentes mais elles témoignent toutes d'un effort commun : répondre aux besoins locaux des apprenants. Il nous semble important de souligner que les offres facultatives incluent souvent l'enseignement de la langue d'origine, et que dans six *Länder*, un éveil aux langues³¹ est proposé dès le CP, de manière optionnelle ou obligatoire.

Le rapport précise que l'enseignement des langues en Allemagne a pour but de donner aux apprenants la possibilité d'agir dans un monde linguistiquement et culturellement divers en travaillant sur cette diversité justement. Dès l'école primaire, les seize *Länder* s'accordent à insister sur l'acquisition d'une compétence interculturelle (*Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen*, 2013 : 3) :

« Der Fremdsprachenunterricht in Grundschulen erzieht die Kinder vom Beginn der Schulzeit an zu Toleranz und gegenseitigem Verständnis und erfüllt somit auch eine wichtige Funktion im interkulturellen Handlungsfeld. »³²

Des moyens sont offerts pour y arriver, comme l'étude de documents authentiques et le travail sur les préjugés, mais aussi comme l'enseignement de disciplines non linguistiques en langue étrangère. On rencontre cette dernière modalité à la fin de la scolarisation en primaire, proposée de façon facultative (*Fremdsprachen in der*

³⁰ Que nous traduisons ainsi : Langues étrangères à l'école primaire, état des lieux et concepts 2013.

³¹ La traduction en allemand est *Begegnung mit Sprachen*, c'est-à-dire « rencontre avec les langues ».

³² Nous proposons la traduction suivante : « L'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires éduque les enfants dès le début de la scolarisation sur la tolérance et la compréhension mutuelle, et remplit également une fonction importante dans le domaine de l'action interculturelle. ».

Grundschule – Sachstand und Konzeptionen, 2013) et dans des sections spéciales au collège (Christ, 2003).

En général, on constate que l'Allemagne semble chercher à s'éloigner de la vision additive de l'enseignement des langues et à promouvoir l'intégration des enfants plurilingues. A l'école primaire, dans un manuel de lecture utilisé en Bavière (Berg *et al.*, 2014), on trouve des pages dédiées à la diversité linguistique et culturelle³³, comme les différentes façons de souhaiter la bonne année, selon les pays. Un manuel de musique (Ansohn *et al.*, 2014) propose une activité typique de l'éveil aux langues sur le cri des animaux, dans sept langues différentes. La discipline musique prend naturellement en charge le développement de la conscience phonologique.

Concernant le flux migratoire dont nous avons fait état, les autorités éducatives tentent de gérer au mieux la crise. Selon l'article de Nerbollier (2016), elles sont en quête de solutions pour faire face au besoin d'enseignants, en sollicitant notamment ceux qui sont à la retraite ; elles multiplient les ouvertures de *Willkommensklasse*, les classes de bienvenue dédiées à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Toutefois, Nerbollier précise que seuls deux *Länder* (Berlin et la Sarre) sur seize assurent la scolarisation des enfants sans titre de séjour. Nous notons dans le programme bavarois de 2014 que l'enseignement de l'allemand langue seconde³⁴ est intégré au programme traditionnel du primaire. Cette mesure y est présentée comme une opportunité pour l'enseignant de mieux connaître la diversité linguistique et culturelle au sein de sa classe. Concernant le développement des compétences linguistiques de ses élèves en allemand, il est encouragé, dans la mesure du possible, à comparer les structures de la langue de scolarisation avec la langue de référence des enfants (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014 : 56). Les compétences plurielles des apprenants constituent clairement une ressource pour enseigner la langue de scolarisation, et leur sollicitation dynamise le répertoire linguistique des enfants.

Nous avons mentionné que le second élément à retenir pour saisir le fonctionnement du système éducatif allemand était la notion de *Bildung*. Ce terme signifie « éducation » mais aussi « formation ». C'est une notion qui associe acquisition du savoir et développement de soi. L'éducation allemande ne met pas exclusivement l'accent sur la

³³ Les pages des manuels mentionnés figurent en annexe 1.

³⁴ Communément appelé *DaZ* pour *Deutsch als Zweitsprache*, "allemand langue seconde".

transmission du savoir. L'enfant prend part au processus de formation, il y cherche de quoi construire son identité. Nous allons voir dans les deux prochaines sections les moyens mis en œuvre pour y parvenir, aussi bien dans la gestion de la diversité linguistique et culturelle que dans le concept même du jardin d'enfants.

2. Le traitement du bilinguisme au préscolaire

Vont être présentés ici deux mesures et un principe mis en œuvre dans les jardins d'enfants. Ils constituent, selon nous, un grand pas vers une éducation plurilingue et interculturelle.

2.1. Le Vorkurs 240 et le Bildungspartnerschaft

Le Vorkurs Deutsch 240 est une mesure qui vise à l'amélioration des compétences dans la langue du pays d'accueil pour les *Vorschulkinder*, c'est-à-dire les apprenants scolarisés en dernière année du jardin d'enfants. Il concerne en particulier ceux dont les deux parents n'ont pas l'allemand comme langue de référence. Depuis 2001, la Bavière a progressivement augmenté les heures de *Deutschförderung*, que l'on peut traduire par « soutien en allemand », pour atteindre 240 heures. L'objectif est d'assurer l'intégration des enfants concernés dans des classes dites « normales » et de tenter de garantir l'égalité des chances au moment d'entrer au primaire. Au premier abord, on pourrait penser qu'il s'agit d'une focalisation sur la langue de scolarisation, au détriment de la langue de référence mais en réalité, un principe vient garantir la reconnaissance de celle-ci : le *Bildungspartnerschaft*, une sorte de « partenariat éducatif ». Le terme « partenariat » implique que la famille et l'école reconnaissent l'importance de l'environnement de l'autre pour l'enfant et partagent la responsabilité de promouvoir son développement. Ce principe concerne donc tous les enfants et nous paraît important pour la construction identitaire des petits bi-plurilingues. Dès le jardin d'enfants, un pont est mis en place entre la maison et la famille à travers ce partenariat, bénéfique au petit. Les parents sont encouragés à participer aux activités planifiées par l'équipe pédagogique et à venir l'enrichir. Un site de parents d'élèves³⁵ (Textor, 2010) détaille les possibilités qu'ils ont d'intervenir. Nous avons retenu celles qui nous intéressent parce qu'elles ont une portée soit linguistique, soit culturelle : présenter un instrument de musique aux enfants, chanter ou danser avec eux, venir leur lire une histoire, leur présenter une langue étrangère ou leur proposer des cours de langues,

³⁵ L'adresse figure dans la bibliographie.

cuisiner avec eux un plat ou préparer avec eux un petit-déjeuner sain, décorer les murs de l'école, etc. Pendant les heures imparties au *Vorkurs*, les parents sont également invités à venir raconter les modes de célébrations de certaines fêtes, comme Noël, par exemple³⁶. Cela semble constituer de nombreuses opportunités de favoriser une ouverture aux langues et aux cultures.

Le *Vorkurs Deutsch 240* vient également soutenir et compléter l'action des enseignants dans leur classe, notamment en faisant état des compétences qu'ils ont à acquérir : être sensibilisé aux stéréotypes, reconnaître les points communs et les différences entre les cultures, savoir gérer un groupe hétérogène, etc.

2.2. La Elternbrief

La *Elternbrief* (Ulich, n.d.) est une lettre destinée aux parents, traduite en vingt-deux langues et distribuée dès la première année passée au jardin d'enfants en Bavière. Elle prodigue des conseils pour aider les parents à développer les capacités linguistiques de leur(s) enfant(s). Le bi-plurilinguisme est présenté comme un grand atout et le principe « une personne - une langue » est recommandé à la maison.

La maîtrise de la langue de référence par l'enfant est présentée aux parents comme une base solide, utile à l'apprentissage d'autres langues. Ils sont donc encouragés à s'adresser à leurs enfants naturellement, dans la langue familiale. Cette recommandation est aujourd'hui fréquente, on la retrouve d'ailleurs chez Cavalli (2007) notamment. La scolarisation au jardin d'enfants étant facultative, Ulich (n.d.) préconise que l'enfant soit exposé à l'allemand le plus longtemps possible avant son entrée à l'école primaire et conseille donc une inscription dès 3 ans.

On retrouve dans cette lettre les principes de Hawkins (1992) pour développer les capacités linguistiques des enfants, leur confiance, et assurer une entrée sereine dans l'écrit : les inciter à discuter, à parler de leur journée, leur lire un album, leur raconter des histoires, leur apprendre des poésies et des chansons, etc. L'auteure insiste sur la régularité de ses activités, qui s'effectuent dans la langue de référence, et sur le fait que l'enfant doit y prendre plaisir.

L'invitation des parents à participer aux activités dans les classes et à partager leur culture et leur langue, l'encouragement à préserver et à enrichir la langue de référence à la

³⁶ L'invitation d'un jardin d'enfants à Munich est disponible en annexe 2.

maison sont des efforts louables de la part des autorités éducatives pour reconnaître et valoriser le plurilinguisme des élèves. La présentation du jardin d'enfants dans lequel nous avons effectué nos recherches nous donnera l'occasion d'observer ce qu'il en est, dans les faits.

3. Présentation du jardin d'enfants choisi

Les mesures ainsi que les manuels que nous avons mentionnés ont majoritairement été conçus pour la Bavière. Les autres Länder ont sûrement mis en œuvre des démarches similaires mais il nous a semblé plus cohérent de nous concentrer sur cet Etat-région du Sud-Est de l'Allemagne puisque le jardin d'enfant qui nous a accueillie se trouve dans la ville de Munich. Nous allons d'abord fournir au lecteur un regard croisé sur la maternelle et le jardin d'enfants afin qu'il saisisse le fonctionnement global de celui-ci, puis nous nous attacherons à présenter les spécificités du nôtre.

3.1. Maternelle vs Kindergarten

Les premières différences à souligner, entre maternelle et *Kindergarten*, sont le fait que le jardin d'enfants se situe en dehors du système éducatif, alors qu'en France l'école maternelle en fait partie, et que sa fréquentation est payante. Contrairement à l'école primaire qui dépend du ministère de l'Education du *Land*, le jardin d'enfants est géré soit par la ville, soit par les églises, sans pour autant dispenser une éducation religieuse (CIDAL, 2013). Baader (2010) précise :

« Le modèle français est intégré au système éducatif depuis plus de cent ans et poursuit la mission et la logique de l'école, comme d'ailleurs son nom l'indique. Le modèle allemand, quant à lui, s'inscrit dans la droite ligne de l'assistance sociale qui répond à une logique d'encadrement des jeunes enfants, à laquelle s'est ajoutée une mission éducative depuis 1996. »

Le jardin d'enfants est beaucoup plus basé sur un apprentissage ludique et un principe d'autonomie de l'enfant. Un enseignement à proprement parler n'y est, en effet, pas dispensé. De ce fait, ce sont des éducateurs qui prennent en charge les enfants et non des professeurs des écoles. Les enfants de 3 ans à 6 ans ne sont pas répartis dans des classes selon leur âge, ils se retrouvent donc dans la même. L'objectif est que les plus petits apprennent des plus grands, un rôle que ces derniers endossent généralement avec sérieux.

Chaque *Kindergarten* est différent. Le programme éducatif est décidé par la structure, et chaque éducateur choisit les thèmes qu'il souhaite mettre en avant avec les

enfants. Une grande liberté est laissée à ces derniers afin de développer leur sens de l'autonomie. Le *freies Spiel*, le jeu libre, permet à l'enfant de découvrir son environnement et de choisir l'activité qu'il a envie de faire, encadré par les éducateurs. Le *Kindergarten* vise avant tout à rendre l'enfant plus sociable et surtout à encourager le développement de sa personnalité au travers de méthodes et concepts pédagogiques qui reposent sur la créativité, l'autonomie, le jeu, la prise d'initiative et le développement de la confiance en soi. En France, l'école maternelle est un endroit où se prépare la réussite scolaire, l'enfant y est soumis à une certaine pression, alors qu'en Allemagne, on estime qu'il faut le laisser se découvrir et apprendre la vie en société. L'évaluation de chaque enfant se fait en fonction de ses compétences à se sociabiliser et à apprendre, et en fonction du rapport à soi-même ou encore de sa motricité. On retrouve ici la notion de *Bildung*, qui fait du jardin d'enfants un espace de découverte du monde en dehors de la maison mais aussi de découverte de soi.

3.2. Le jardin d'enfants participant à la recherche

Comme nous l'avons vu, les jardins d'enfants ont leur propre structure et leur propre programme. Le nôtre, que nous nommerons DP, se situe dans un quartier populaire du Sud-Est de la ville de Munich, habité par de nombreux migrants. Moore (2006) souligne que la concentration de migrants dans une zone particulière d'une ville peut être expliquée par le besoin de recréer des liens sociaux, et le fait de partager une même identité, une même langue, y contribue. Le jardin d'enfants est localisé dans un complexe accueillant un autre jardin d'enfants, situé dans un bâtiment attenant. La cour de récréation est commune aux deux.

L.T., l'éducatrice française qui nous a ouvert la porte de sa classe, nous a renseignée sur la composition et le fonctionnement du *Kindergarten*. Il s'agit d'un jardin d'enfants municipal, dépendant donc de la ville de Munich. Il est composé de quatre classes comptant chacune vingt-cinq enfants en moyenne, la salle du personnel, le bureau de la directrice et un gymnase. Cent enfants fréquentent DP, et plus de 70% d'entre eux sont issus de l'immigration. Les groupes sont donc très hétérogènes. Les populations dominantes dans les classes sont originaires de Turquie, d'Europe de l'Est et du Maghreb.

Une des quatre classes de DP a un statut particulier. Il s'agit du groupe franco-allemand, qui a été mis en place en 1994. L'école européenne se situe dans le même quartier et le *Kindergarten* manquait d'enfants, alors un éducateur français a eu l'idée de

créer ce groupe. L'école européenne n'acceptant les enfants qu'à partir de l'âge de 4 ans, sa formation a répondu à de réels besoins, celui des parents tout comme celui du *Kindergarten*. Selon L.T., DP est le seul jardin d'enfant municipal proposant un groupe franco-allemand à Munich et les enfants destinés à poursuivre leur scolarisation à l'école européenne restent généralement jusqu'à leur entrée en primaire. Bien que les trois autres groupes ne suivent pas d'enseignement en langue française, ils bénéficient de la présence de celle-ci dans l'école. L.T. anime une fois par mois pendant toute la semaine le *Morgenkreis*, c'est-à-dire la réunion matinale de toute l'école, dans le gymnase. Elle y enseigne des comptines et y lit des histoires. Des aspects culturels français y sont abordés et tout le jardin d'enfants participe, par exemple, à la confection et à la dégustation de la galette des rois.

En 2015, la composition de cette classe, que nous détaillerons plus loin, est plus hétérogène. La raison première de sa création ne concerne plus autant d'enfants qu'en 1994, la population fréquentant l'école ayant évolué avec les flux migratoires. Toutefois, nous remarquons que l'école ne s'est pas encore ajustée pleinement à la situation, en proposant par exemple l'enseignement d'autres langues, ou encore – étant donné la diversité linguistique et culturelle présente entre ses murs – une démarche plurielle, comme l'éveil aux langues. DP prend principalement en compte cette diversité de deux façons : les cours de *DaZ*³⁷ (allemand langue seconde) et les spectacles de fin d'année. Selon L.T., les premiers ne sont dispensés qu'une fois tous les quinze jours aux enfants qui en ont le plus besoin. Nous sommes donc loin du *Vorkurs Deutsch 240* que nous avons présenté en amont. La personne en charge de ce cours intervient dans plusieurs écoles et c'est donc par manque de personnel que cette mesure ne peut être pleinement mise en œuvre. Toutefois, l'éducatrice précise que l'équipe est sensibilisée au programme de *DaZ* et que des activités portant sur la langue de scolarisation sont réalisées régulièrement avec tous les enfants concernés. Quant aux spectacles de fin d'année, ils portent souvent une teinte pluriculturelle. Les enfants sont amenés à apprendre des chansons et des chorégraphies dans d'autres langues et à offrir à leurs parents un tour du monde virtuel et artistique.

L'objectif de ce chapitre a été de mettre en lumière les attitudes de l'Allemagne face à la diversité linguistique et culturelle et de caractériser les mesures qu'elle a prises pour gérer cette diversité au sein de l'école, et en particulier dans les jardins d'enfants,

³⁷ Nous rappelons que *Daz* est le sigle pour Deutsch als Zweitsprache.

notre terrain de recherche. Il nous a paru également essentiel d'expliquer les principes du système éducatif allemand afin que le lecteur puisse être plongé dans le contexte de notre projet. Le chapitre suivant aborde le travail effectué en amont de l'intervention.

Chapitre 5. En quête d'un dispositif adéquat pour une ouverture à l'Autre et une conscientisation de la pluralité

Nous allons présenter ici les démarches que nous avons effectuées pour mettre en place notre projet. Tout d'abord, nous expliquerons ce qui nous a conduit au jardin d'enfants DP. Ensuite, nous présenterons le groupe-classe en faisant notamment état des langues en présence. Enfin, nous commenterons le choix des activités et les compétences qu'elles visent.

1. Obtention de divers accords

1.1. Le choix de l'école

Etant donné qu'une partie de notre recherche s'intéresse à la façon dont le plurilinguisme est vécu par les enfants à l'école, nous avons commencé par répertorier les institutions susceptibles de montrer de l'intérêt pour ce sujet et de nous accueillir. Le lycée français de Munich paraissait tout indiqué. Nous avons donc pris contact avec la direction. Cependant, devant le manque d'engouement de sa part, nous avons dû nous mettre en quête d'un autre terrain. Une collègue nous ayant informée de l'existence d'un groupe franco-allemand à DP, nous avons pris contact avec l'éducatrice qui nous a proposé de mener le projet dans sa classe. Cette option, qui n'était pas la première à laquelle nous avons pensé, s'est révélée être la meilleure. En effet, le profil particulièrement hétérogène du groupe-classe, que nous aborderons en détail dans la prochaine section, a constitué un grand avantage pour notre recherche. Avant d'aller plus loin, nous avons attendu que la directrice se prononce sur la conduite d'éveil aux langues dans son établissement. La démarche n'était pas connue mais a suscité de la curiosité et a entraîné un accord.

Au lycée français, nous visions un public composé d'enfants du CP, qui avaient donc déjà fait leur entrée dans l'écrit, base sur laquelle nous comptions nous appuyer lors de l'élaboration des activités. Ce changement de cible nous offrait de nouvelles perspectives et affinait en même temps notre projet de recherche. Nous allions devoir créer des ressources et repenser la pédagogie de notre intervention auprès des enfants.

1.2. Autorisation de la municipalité et avis de grève

Chercher à intégrer une école en tant qu'étudiant-chercheur n'est pas chose aisée. En effet, le processus menant à la réalisation de notre projet en Bavière a été long. Début février 2015, nous avons rempli un formulaire de demande d'autorisation pour intervenir

dans le jardin d'enfants qui a été remis à la ville de Munich et dans lequel nous devons fournir tous les détails de nos intentions ainsi qu'une copie de ce qui allait être distribué aux enfants et aux parents. La municipalité a donné son accord fin avril pour une durée de trois semaines pleines. Un avis de grève des éducateurs a réduit cette durée à huit jours, soit pratiquement la moitié. Nous aborderons plus tard les conséquences de cet événement imprévu sur notre recherche. Ensuite, il a fallu obtenir l'autorisation signée des familles avant le début de l'intervention. Celle-ci comportait deux phases :

- Une période allant du 5 au 8 mai, soit une semaine de quatre jours consacrée à l'éveil aux langues ;
- Une autre période qui nous a permis de retrouver les enfants du 15 au 19 juin pour l'élaboration de la biographie langagière. Une sortie ayant été prévue le 17, nous n'avons pas pu proposer d'activités ce jour-là.

Nous allons maintenant présenter le statut du groupe dans lequel nous sommes intervenue par rapport aux autres groupes du jardin d'enfants puis nous en dresserons le portrait linguistique.

2. La classe « le groupe rouge »

Les quatre classes du jardin d'enfants sont symbolisées par une couleur différente. Le groupe franco-allemand a été nommé « le groupe rouge », mettant à l'honneur la couleur commune aux drapeaux des deux pays.

2.1. Un groupe à part

L.T. a souligné que la routine du groupe rouge diffère de celle des autres groupes du jardin d'enfants. Nous aborderons en détail le fonctionnement du groupe dans le chapitre dédié à l'analyse de l'observation de classe, mais faire état, ici, du statut particulier du groupe nous semble important. Normalement, à DP, la structure de la matinée se présente comme suit : jeu libre, assemblée matinale commune aux quatre classes, et activités organisées en fonction de l'âge des enfants. Cela signifie que les enfants appartenant à un même groupe-classe ne passent pas forcément tout leur temps scolaire ensemble.

Le groupe rouge est le seul à rester hétérogène au niveau des âges pendant toute la journée, cours de français oblige. Le fait que les enfants soient toujours avec l'éducatrice a facilité les conditions de notre intervention. En effet, celle-ci a pu se dérouler sans

provoquer de grandes perturbations, tant au niveau de la routine des élèves qu'au niveau de l'espace où ils ont pour habitude de se trouver. Toutefois, il est à noter que tous les enfants du *Kindergarten* âgés de 5-6 ans, qui sont censés poursuivre leur scolarité dans une école primaire allemande, sont regroupés par un éducateur après la grande assemblée matinale afin de suivre des cours de préparation, appelés *Vorschule*.

2.2. Composition du groupe

La classe compte 23 enfants, dont 13 filles et 10 garçons, encadrés par une éducatrice, L.T., et deux assistantes, elles-mêmes en passe de terminer une formation d'éducatrice. En termes d'âge, le groupe est assez équilibré puisque l'on dénombre 11 enfants ayant 5-6 ans et 12 enfants âgés de 3-4 ans. Dans le tableau suivant, figurent les langues parlées dans la classe. Ces données ont été fournies par l'éducatrice. Il s'agit donc de données déclaratives, basées sur ses observations et sa connaissance de la situation familiale de chaque enfant. Afin de préserver l'anonymat de ces derniers, nous avons choisi de leur donner des prénoms fictifs.

Prénom de l'enfant	âge	Langues parlées
Abdel	3	arabe, allemand
Abigael	6	français, italien, allemand
Abraham	3	arabe
Alessia	5	italien, français, allemand
Anastasia	4	russe, allemand
Demba	7	wolof, allemand
Elijah	3	arabe
Emilie	4	français, allemand
Farah	4	allemand
Anthea	5	grec, français, allemand
Jackson	4	dialecte camerounais, français, allemand
Emma-Jane	5	français, anglais, allemand
Julie	3	italien, français, allemand
Kalomoira	3	grec, français, allemand
Karim	5	arabe, allemand
Seoud	6	arabe, allemand
Mauro	5	allemand
Mirko	3	croate, français, allemand
Mora	4	français, allemand
Nabil	5	allemand
Natasha	5	français, allemand
Rose	4	allemand
Amina	5	arabe, allemand

Tableau 2: Profil linguistique du groupe rouge

Le tableau 2 prend en compte les langues parlées quotidiennement par les enfants, sans considérer le degré de maîtrise de celles-ci. La liste des langues présentes dans la classe reflète l'origine des flux migratoires évoqués dans le chapitre 4, c'est-à-dire l'Est et le Sud de l'Europe, certains pays d'Afrique et le Proche-Orient. Le dynamisme économique de la Bavière ainsi que la proximité de l'Italie d'une part, et l'existence dans le quartier de l'école européenne d'autre part, justifient la présence de l'anglais, du français et de l'italien. Il est à noter que seul un enfant sur les onze parlant français a été scolarisé à l'école européenne en septembre 2016. Les autres fréquenteront soit l'école française, soit l'école publique allemande. Cela démontre une nouvelle fois que les raisons ayant conduit à la création du groupe, ne sont plus aussi fondées qu'en 1994.

L'allemand, langue de scolarisation, est parlé par la majorité des enfants. Deux élèves nouvellement arrivés, des jumeaux, ne la dominent pas du tout. Contrairement à la langue de Goethe, le français n'apparaît pas comme langue commune à la plupart des enfants du groupe rouge et nous réfléchissons sur la cause lorsque nous aborderons l'analyse de l'observation de classe, dans la troisième partie. Parmi les enfants parlant l'arabe, on dénombre deux variétés dialectales : la variété occidentale et la variété orientale. La première, présente entre autres dans les pays du Maghreb, est parlée par quatre élèves. Deux enfants s'expriment en employant la seconde, que l'on retrouve notamment dans les pays du Machrek et de la péninsule arabique³⁸.

Le tableau 2 permet de souligner la pertinence d'un projet d'éveil aux langues dans cette classe. Sa grande diversité linguistique représente un enrichissement pour le contenu des activités ainsi que pour le travail en groupes : neuf enfants sur vingt-trois sont bilingues, un tiers parlent trois langues et près d'un tiers sont monolingues. Ce tableau sera le point de départ de notre analyse de la biographie langagière puisqu'il nous permettra d'établir la conscientisation ou non de leur bi-plurilinguisme.

3. Les résultats escomptés

Le jeune âge des enfants a toujours fait partie des critères prioritaires lors de l'élaboration des activités et de notre réflexion sur les résultats à escompter. Il nous a donc fallu chercher un équilibre entre les principes des démarches entreprises et les capacités,

³⁸ Plus de détails sur l'aménagement linguistique de la langue arabe sont disponibles à l'adresse suivante : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_inter_arabe.htm

mais aussi les intérêts des enfants. Voici comment nous avons procédé pour constituer notre propre modèle de référence.

3.1. Vue d'ensemble du dispositif mis en œuvre

Nous présentons sous forme de tableau les objectifs visés par les activités proposées.

SEANCES	ACTIVITES	OBJECTIFS VISES
<i>JOUR 1</i> - Introduction	Répondre à la question : « C'est quoi une langue ? » <i>Simple comme Bonjour ! - EOLE</i> <i>et Maire-Sandoz (2008)</i>	Prendre conscience de la diversité linguistique et culturelle environnante Développer la capacité de réflexion sur les langues Prendre conscience de l'intérêt de la langue commune et de son répertoire Nommer des langues et décider de leurs ressemblances et de leurs différences
<i>JOUR 2</i> - Séance 1	Bonjour tout le monde !	Mobiliser son répertoire verbal / Travailler en groupes
<i>JOUR 2</i> - Séance 2	Concert <i>Frère Jacques</i> <i>Joyeux anniversaire, Zou – ELODIL</i>	Observer l'aspect phonologique d'une langue Reproduire de nouveaux sons, en groupes
<i>JOUR 3</i> - Séance 1	<i>Jean Petit qui danse, Juan et John aussi !</i> <i>Joyeux anniversaire, Zou - ELODIL</i>	Etre capable de mettre en relation des langues de la même famille Reproduire de nouveaux sons
<i>JOUR 3</i> - Séance 2	Bonjour, ça s'écrit comment en... ?	Prendre conscience que le langage écrit est constitué de divers systèmes d'écriture Associer une écriture à une langue / Travailler en groupes
<i>JOUR 3</i> - Séance 3	Lecture d'un album en anglais <i>Les comptines - ELODIL</i>	Comprendre une histoire dans une autre langue, mobiliser

		son répertoire
<i>JOUR 1 - Séance 1</i>	Ma langue maternelle, ma langue seconde <i>Dis-moi ta (tes) langue(s) et je te dirai qui tu es - ELODIL</i>	Intégrer les deux notions
<i>JOUR 1 - Séance 2 et JOUR 2</i>	L'histoire de mes langues	Réfléchir sur son rapport aux langues Associer drapeaux et langues
<i>JOUR 3 - Révision</i>	Révision des écritures Je raconte l'histoire de mes langues à mes camarades Lecture d'un album en anglais et d'un autre en italien <i>Les comptines - ELODIL</i>	Reconnaître les différentes écritures et nommer la langue qui correspond Prendre conscience de son répertoire verbal Comprendre une histoire dans une autre langue, mobiliser son répertoire Donner son avis sur les sonorités d'une langue

Tableau 3: Vue d'ensemble du dispositif mis en œuvre

Le tableau 3 montre que les activités d'éveil aux langues ont été conduites sur trois jours et qu'il en va de même pour l'élaboration de la biographie langagière. Le premier et le dernier jour ont été dédiés à l'observation de classe et à la passation du questionnaire, de l'entretien avec l'éducatrice, et du retour de celle-ci et des enfants. La ligne discontinue symbolise l'interruption de l'intervention causée par la grève et les sources d'inspiration pour l'élaboration du dispositif ont été mises en italique. A travers des activités de découverte des langues, notre objectif est de favoriser une réflexion, une prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que l'acquisition de connaissances et de compétences dans le domaine des langues. Comme toute démarche plurielle, nous espérons faire naître chez ces enfants de la curiosité vis-à-vis des langues et des cultures. Etant donné la composition de la classe, nous souhaitons, le temps de notre intervention, accueillir les langues familiales entre les murs du *Kindergarten*, en leur donnant une place centrale. Nous espérons qu'à travers cette démarche, les enfants se sentiront eux aussi mis à l'honneur.

3.2. L'adaptation d'activités existantes

Nous avons entièrement conçu deux activités : celles portant sur les écritures et la biographie langagière, afin d'inclure à notre dispositif une comparaison d'éléments graphiques ainsi qu'une réflexion sur les langues. Les autres activités ont été inspirées des ressources pour le préscolaire disponibles sur les sites d'ELODIL et d'EOLE. Etant donné qu'elles ne prennent en compte les enfants qu'à partir de l'âge de 4 ans et que certaines nous ont intéressées mais visent des enfants du primaire, leur adaptation a été effectuée à partir des éléments du tableau de Dunod et Florin ([2003] 2012) mis en lumière dans la première partie de ce mémoire. Pour concevoir les activités, nous avons également pris en considération le contenu du B.O. (2015), notre expérience en tant qu'enseignante à ces niveaux, ainsi que notre connaissance du programme de l'éducatrice du groupe rouge. Afin d'illustrer nos propos, nous prendrons deux exemples :

- Le travail portant sur la notion de « langue maternelle/langue seconde » a été inspiré par une activité d'ELODIL, intitulé *Dis-moi ta (tes) langue(s) et je te dirai qui tu es*³⁹. Nous avons simplifié et personnalisé les situations sur lesquelles les enfants devaient réfléchir mais l'activité nous a paru une phase préalable essentielle à la réalisation d'une biographie langagière.
- L'idée de travailler sur le mot *bonjour* dans une multitude de langues a été empruntée à l'activité d'EOLE *Simple comme Bonjour!*⁴⁰, que nous avons également revisitée. En effet, elle nous paraissait trop complexe pour le groupe rouge parce qu'elle sollicite des compétences en lecture et en écriture dont notre public est dépourvu. Nous l'avons combinée à l'idée de Maire-Sandoz (2008), qui proposait la confection et l'exposition d'un arbre polyglotte, pour créer un jardin de fleurs qui disent *bonjour* dans diverses langues.

La confrontation des enfants à la variété linguistique et culturelle a été liée à leurs intérêts afin de proposer des activités ludiques et motivantes. Les comptines ont donc été choisies soit parce qu'elles avaient déjà été travaillées avec les enfants par l'éducatrice, soit parce qu'elles avaient une portée universelle. Cela nous a permis de nous assurer que chacun des enfants, même les monolingues, connaissait le lexique proposé en deux langues

³⁹ Disponible à l'adresse suivante : www.elodil.com/pdf/activites_primaire/Dis-moiteslangues.pdf.

⁴⁰ Disponible à l'adresse suivante : http://www.irdp.ch/activites_eole/simple_comme_bonjour.pdf.

au moins, l'allemand et le français⁴¹. Pour la maternelle, le B.O. (2015) préconise la mise en œuvre de jeux phoniques dans le but de favoriser le développement d'une conscience phonologique. Celui-ci figurant également dans les objectifs de l'éveil aux langues, nous avons inclus, dans notre dispositif, des activités qui impliquent un travail sur les sonorités. De façon générale, pour pallier l'absence de l'écrit à ces niveaux, nous nous sommes appuyée sur des activités orales et visuels dont les supports étaient constitués, entre autres, de chansons et d'albums.

Il s'agit avant tout d'une sensibilisation. Nous avons conservé les principes d'éveil aux langues, comme l'adoption d'une posture réflexive et le travail en groupes, mais il est plus question ici d'une découverte, comme l'existence de différentes écritures, de familles de langues, et d'une conscientisation de leur répertoire verbal, que d'une manipulation approfondie des langues.

En ce qui concerne la biographie langagière, nous avons rebaptisé le concept avec des mots plus compréhensibles, et plus proches de l'univers des enfants de cet âge. Elle est connue par ceux du groupe rouge sous le nom de « l'histoire de mes langues ». Cette nouvelle dénomination a été décidée à la suite de notre lecture de Perregaux (2002), qui souligne que plusieurs termes sont déjà associés à cette démarche.

La justification du choix du jardin d'enfants, la présentation du fonctionnement et de la composition du groupe-classe dans lequel nous sommes intervenue, ainsi que l'explication de la réflexion qui a été nécessaire à l'élaboration des activités afin qu'elles correspondent au public visé et aux résultats escomptés nous mènent au chapitre suivant, qui traite du déroulement des activités et des méthodes de recueil de données et d'analyse.

⁴¹ Dans les faits, quatre monolingues sur six sont concernés par cette remarque. Les deux autres sont des migrants arrivés très récemment qui ne dominent ni l'allemand, ni le français.

Chapitre 6. La démarche méthodologique

Ce chapitre est consacré à la description et à la justification de notre méthodologie. Celle-ci a été pensée dans l'objectif de créer un dispositif susceptible d'apporter des éléments de réponse aux questions qui fédèrent cette recherche, et que nous rappelons ici :

- Que peut apporter l'implantation d'un programme d'éveil aux langues et d'une biographie langagière auprès d'enfants âgés de 3 à 6 ans ?
- Peut-on favoriser, auprès d'enfants de ces âges, une réflexion sur la diversité linguistique et culturelle et sur la pluralité de leur répertoire ?
- Dans quelle mesure l'éveil aux langues aide-t-il à l'acquisition de connaissances et de compétences dans le domaine des langues ?

Dans ce chapitre, le lecteur sera renseigné sur la façon dont nous avons conduit les activités. Il prendra également connaissance des autres sources de données, des moyens employés pour les recueillir, ainsi que de la fonction qui leur a été assignée dans notre analyse.

1. Déroulement des activités d'éveil aux langues et de la biographie langagière

Lors de l'implantation des activités, nous avons cherché à motiver les enfants à nous rejoindre dans cette nouvelle aventure. Malgré la courte durée de notre intervention, nous avons tout mis en œuvre pour, d'une part, installer les enfants dans une routine rassurante et, d'autre part, les surprendre afin d'éveiller leur curiosité. Ainsi, nous avons tenté d'être constante dans la forme et imprévisible dans le fond.

1.1. Eveil aux langues

Bien que le contenu des activités soit différent, nous avons cherché à donner des repères aux enfants en proposant, lorsque cela était possible, le même déroulement :

- Une phase de révision de ce qui a été fait la veille, sous forme de questions ou de répétitions de chants appris ;
- Une phase dans le coin regroupement, où nous introduisons une nouvelle notion et où nous expliquons les instructions aux enfants ;
- Une phase de travail en groupes, autour d'une table et en présence d'un adulte ;

- Une phase de retour sur les activités du jour ou une phase de correction collective.

La première et la dernière phases sont prises en compte dans l'analyse mais il n'est pas pertinent qu'elles figurent dans le déroulement des séances parce qu'elles ne mettent pas en lumière une démarche particulière auprès des enfants. Il en va de même pour les séances de révision et la lecture d'albums qui n'introduisent rien de nouveau.

Le contenu des activités a été élaboré en fonction des langues parlées dans la classe mais pas seulement. Nous avons également privilégié le principe de découverte de l'éveil aux langues en incluant des langues inconnues des enfants, comme le chinois, le norvégien, etc. Elles ont également pour fonction de nourrir la réflexion des enfants pendant les activités.

Les assistantes et l'éducatrice sont généralement présentes lors des activités et prennent en charge des enfants lors du travail en groupes.

JOUR 1 – Séance d'introduction : *C'est quoi une langue ?* - Objectif : faire comprendre le concept de langue – Modalité : collective

Il nous a semblé primordial que la toute première séance constitue une phase de réflexion sur les langues et le langage afin d'observer la mobilisation des savoirs déjà là et aussi de faire prendre conscience aux enfants de la diversité linguistique et culturelle présente dans le monde et dans leur classe. A partir d'une mappemonde et d'illustrations issues d'un album (Beaumont, 1995), nous posons des questions afin d'amener le groupe rouge à remarquer que les enfants habitent dans des endroits différents, qu'ils portent des habits distincts et que leur couleur de peau n'est pas la même selon la région du monde où ils vivent. Puis nous mettons en avant que des différences existent également au sein du groupe-classe. Nous commençons par l'aspect physique (les cheveux, les yeux) pour nous diriger ensuite vers les langues avec les questions suivantes : *Qu'est-ce qu'elle dit Maman le matin pour vous réveiller ? En quelle langue ?* Après avoir abordé les langues de la maison, nous posons le même genre de questions pour l'école afin de réfléchir sur l'importance d'avoir une langue commune : *Le matin en arrivant, que dit tout le monde à l'école ? Pourquoi c'est important de tous parler la même langue ?* Nous terminons cette série de questions de manière plus générale : *Ça sert à quoi une langue ? / C'est quoi une langue ?*

Cette première phase nous ayant permis d'établir qu'il existe différentes langues dans le monde et que nous ne parlons pas tous la même, nous passons en revue les fleurs,

confectionnées à notre demande par les enfants avant notre arrivée, et auxquelles nous avons ajouté une étiquette sur laquelle figure le nom d'une langue. Les fleurs en papier ont été transformées en fleurs qui savent dire *bonjour* dans une multitude de langues. Les enfants les écoutent et les répètent, puis nous leur présentons deux versions du mot et ils doivent, à chaque fois, décider si les langues se ressemblent ou pas. Pour tenter de mettre en exergue le côté affectif lié aux langues, nous présentons Mary, la petite mascotte qui vient d'Angleterre et qui aime apprendre de nouvelles langues. Elle sert la main de chaque enfant, le salue. Les enfants reçoivent l'instruction qu'ils peuvent répondre soit dans la langue utilisée à la maison, soit dans une de celles que les fleurs ont prononcées.

JOUR 2 – Séance 1 : *Bonjour tout le monde* - Objectif : reconnaître les langues, les nommer – Modalité : collective, puis en groupes

Le point de départ de cette activité est un jeu dans le coin regroupement qui sert d'illustration à ce que les enfants vont devoir faire ensuite en groupes. Nous distribuons à chaque enfant deux cartons de couleur : un jaune et un vert. Une fleur dit : *Dobar dan*. Les enfants doivent décider si la fleur s'exprime en allemand ou en croate, en levant la couleur attribuée à la langue en question. L'exemple est facile, puisque tous les enfants connaissent la version allemande de *bonjour* mais il a le mérite de capter l'attention des enfants et de nous assurer qu'ils saisissent la consigne. Après un autre exemple, ils sont répartis dans les tables en nous assurant qu'à chacune, tous les âges soient représentés dans le but de respecter le concept du *Kindergarten*. Nous distribuons une fiche⁴² et nous précisons aux assistantes et à l'éducatrice que les enfants doivent décider ensemble de la réponse. Ils donnent leur avis en sélectionnant un des cartons puis ils réfléchissent ensemble s'il y a divergence. Nous situant dans le cadre d'une sensibilisation, nous cherchons surtout à valoriser les langues des élèves, à ce qu'ils mobilisent leurs connaissances et à ce que celles-ci soient partagées avec les autres membres du groupe, et à mesurer leur attention aussi, leur intérêt. Les fleurs des enfants ont fait l'objet d'une exposition murale⁴³, intitulée « Notre jardin des langues ».

JOUR 2 – Séance 2 : *Concert Frère Jacques* - Objectif : découvrir de nouvelles sonorités et les reproduire – Modalité : collectif, puis en groupes

⁴² Elle se trouve en annexe 3, accompagné d'un document iconographique lié à l'activité.

⁴³ Deux photographies sont disponibles en annexe 4.

Nous avons créé une mise en scène afin de plonger cette activité d'éveil aux langues dans le monde des enfants et de capter le plus possible leur attention. Nous annonçons donc que Mary a été oubliée à la maison et qu'elle a parcouru toute seule le chemin pour passer du temps avec les enfants. Elle est maintenant très fatiguée et réclame une berceuse. Les connaissances des élèves sont mobilisées et *Frère Jacques* est chanté en allemand, en français, en anglais et en italien. Toutefois, pour faire plaisir à Mary qui aime tant toutes les langues du monde, d'autres versions vont être apprises par les enfants. La comptine sera chantée en grec, en arabe, en croate et en espagnol. Ces langues sont majoritairement présentes dans la classe. Néanmoins, lors de la répartition des enfants dans les groupes, nous nous sommes assurée que la langue proposée soit nouvelle pour tous, l'objectif de cette activité étant d'exercer les capacités d'écoute des enfants, et de découvrir et reproduire des sons non familiers. Une mère de la classe, grecque, a accepté de prendre en charge l'enseignement de la chanson dans sa langue de référence. L.T. et une assistante ont chacune la responsabilité d'un groupe. Nous prenons celle d'enseigner la version arabe. Après la pratique, un petit concert a eu lieu dans le coin regroupement. Nous l'avons enregistré dans l'objectif de le faire écouter à chaque groupe afin de recueillir leurs représentations sur la langue qu'ils ont travaillée et sur une des autres.

JOUR 3 – Séance 1 : *Jean Petit qui danse, Juan et John aussi !* - Objectif : travailler sur le concept de familles de langues et reproduire de nouvelles sonorités – Modalité : collective

Assis sur le tapis du coin regroupement, les enfants entonnent avec nous *Jean Petit qui danse*, comptine apprise plus tôt dans l'année avec leur éducatrice et qui a deux avantages : sa structure répétitive, qui la rend facile à mémoriser, et la possibilité de travailler sur le lexique des parties du corps. Avant de la chanter en espagnol tout en mimant les paroles, la consigne est donnée aux enfants d'être très attentifs à ces dernières et de signaler toute ressemblance avec une langue qu'ils connaissent. Nous espérons que des mots communs au français (ou à l'italien) et à l'espagnol seront trouvés. Nous procédons de la même façon pour la version anglaise, l'objectif étant de faire ressortir les mots qui ressemblent à l'allemand. Les enfants chantent spontanément les versions espagnole et anglaise avec nous. Cherchant à intéresser les enfants à l'organisation des langues en familles, nous posons ensuite des questions afin de les amener à remarquer la possibilité d'intercompréhension qui existe entre celles que nous avons travaillées (espagnol/italien, espagnol/français, et anglais/allemand).

JOUR 3 – Séance 2 : *Bonjour, ça s'écrit comment en... ?*- Objectif : Découverte de différents systèmes d'écriture – Modalité : collective, puis en groupes

Nous présentons aux enfants des affiches sur lesquelles est inscrit le mot *bonjour*, en arabe, en grec, en japonais et en français. Les enfants livrent leurs impressions sur les différentes écritures, en termes d'aspects, de formes. Ensuite, nous tentons de faire correspondre, dans l'esprit des enfants, le nom de la langue, son écriture et la traduction du *bonjour* qui s'y rapporte. Pour y arriver, nous présentons plusieurs fois les affiches et nous posons des questions. Enfin, les enfants vont s'asseoir à une des tables pour tenter de remplir en groupes la fiche distribuée⁴⁴, dans laquelle ils doivent attribuer le nom d'une langue à une écriture. Etant donné que le langage écrit demeure un concept abstrait pour la plupart d'entre eux, il s'agit plus d'un effort de mémorisation et d'une mobilisation de connaissances pour les plus grands, que de la résolution d'une question de recherche. Par la suite, les enfants qui l'ont souhaité ont pu s'exercer à copier l'écriture de leur choix avec des crayons de couleur.

1.2. Biographie langagière

JOUR 1 de la reprise – Séance 1 : *Ma langue maternelle, ma langue seconde* – Objectif : découvrir et intégrer les deux notions – Modalité : collective, puis en groupes

Cette première séance constitue une préparation à l'élaboration de la biographie langagière. Nous avons d'abord défini, le plus succinctement possible, les deux notions : *La langue maternelle est la langue qu'un enfant a entendue et apprise depuis qu'il est bébé, dans sa famille. La langue seconde est apprise plus tard, à l'école.* Nous avons ensuite illustré les définitions avec le cas d'un enfant du groupe, qui parle grec et français à la maison et qui a appris l'allemand à l'école. Puis, nous avons réfléchi ensemble au témoignage d'un enfant fictif. Une fiche⁴⁵ sur laquelle figurent plusieurs cas à résoudre a été proposée au groupe. Nous rappelons aux adultes en charge des autres tables le principe de travail en groupes auquel nous sommes attachée. Une fois de retour dans le coin regroupement, nous procédons à la correction en plenum. Cette activité préparatoire a constitué un « détour », tel que défini dans le chapitre 3 de la première partie de ce mémoire. En effet, Perregaux (2002 : 93) explique que, dans ces témoignages fictifs, les

⁴⁴ La fiche sur les différents systèmes d'écriture se trouve en annexe 5, tout comme un document iconographique de l'activité de copiage.

⁴⁵ Elle se trouve en annexe 6.

enfants « vont à la fois repérer des fragments qui pourraient faire partie de leur propre histoire et d'autres qui leur sont plus étrangers ». C'est ainsi que l'histoire des autres va les préparer à parler d'eux-mêmes.

JOUR 1 de la reprise – Séance 2 et JOUR 2 : *L'histoire de mes langues* – Objectif : prendre conscience de la diversité linguistique, environnante et personnelle – Modalité : collectif, puis à deux

Dans le coin regroupement, nous introduisons le principe de notre biographie langagière à l'aide de deux affiches, l'une représentant la maison, et l'autre évoquant l'école. Nous fournissons un exemple de ce que nous attendons des enfants en racontant l'histoire de nos langues et nous invitons quelques enfants à venir répondre à des questions sur la leur devant leurs camarades. Puis le groupe se disperse pour vaquer à ses occupations. Nous nous installons dans une autre pièce, inutilisée, avec deux élèves à chaque fois, afin que d'éviter que la modalité de l'activité soit intimidante pour certains enfants. Nous nous sommes inspirée des questions posées par Leconte (1997) et présentées par Perregaux (2002 : 85) pour favoriser une réflexion des enfants sur leurs pratiques langagières : *En quelle langue t'exprimes-tu lorsque tu es en colère ? A la maison en quelle(s) langue(s) parlez-vous à table ? Dans quelle langue parles-tu avec Papa ? Avec Maman ? Avec tes frères et sœurs ? Et eux, en quelle langue parlent-ils avec toi ? Est-ce qu'à la maison, tu entends quelqu'un parler une langue que tu comprends mais que tu ne parles pas ? A l'école, parles-tu d'autres langues que l'allemand ? Avec qui ? Quand ? Où ? Et pourquoi ?* Une fiche⁴⁶ leur est ensuite distribuée, sur laquelle figurent deux dessins représentant respectivement la maison et l'école. Les enfants doivent colorier les drapeaux correspondant aux langues parlées selon le contexte. Mary, la mascotte, a fait de même. Une fois toutes les biographies langagières effectuées et avant de les accrocher au mur, nous sommes de retour sur le tapis du coin regroupement. Mary raconte son histoire des langues et les enfants présentent à leurs camarades la leur, à l'aide de la fiche réalisée.

Les activités présentées font partie d'un ensemble de données recueillies que nous allons maintenant détailler.

⁴⁶ Une photographie de la fiche « L'histoire de mes langues » est disponible en annexe 7, ainsi qu'une autre illustrant l'exposition qui a suivi.

2. Données provoquées : méthode de recueil de données et méthode d'analyse

Toutes les données de ce mémoire se construisent dans la dimension des méthodologies directes ; à leur sujet Millet (2014 : 3) précise que :

« (...) les méthodologies directes, comme leur nom l'indique, consistent à entrer directement en contact avec les sujets (...) Ce contact avec les sujets vise à les observer, à les interroger, à conduire avec eux une expérimentation. »

Nous avons adopté plusieurs moyens pour recueillir ces données, développés ci-dessous. Nous tenons également à spécifier que sur vingt-trois enfants, seuls dix-huit ont été pris en considération. Trois enfants ont été trop fréquemment absents et n'ont pas pu effectuer la plupart des activités. Une progression est, dans ce cas, difficilement mesurable. Deux frères syriens venaient d'arriver très récemment en Allemagne. Bien qu'ils aient participé aux activités, ils procédaient par imitation, sans en saisir les objectifs. De plus, nos tentatives de communiquer avec eux ne se sont pas révélées fructueuses. Par conséquent, les données recueillies auprès de ces enfants demeurent inexploitable. Par ailleurs, nous avons analysé dix-sept questionnaires et dix-sept retours. Un enfant a été absent à chaque fois mais nous avons choisi de prendre le travail de ces deux élèves en compte parce qu'ils ont assisté assidument à toutes les autres activités.

2.1. L'enquête par questionnaire

Avant l'implantation des activités, les enfants ont répondu à un questionnaire, disponible dans son intégralité en annexe 8. Sa passation a été menée individuellement et a été enregistrée sur dictaphone. Cette enquête nous donnera accès à des données susceptibles d'être analysées de façon qualitative.

Le questionnaire commence par une présentation de l'élève :

<p>Quel âge as-tu ? _____ ans</p> <p>Tu es un garçon <input type="checkbox"/> une fille <input type="checkbox"/></p> <p>Tu es français <input type="checkbox"/> allemand <input type="checkbox"/> autre <input type="checkbox"/> _____</p> <p>Tu as des frères et sœurs ? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/></p> <p>Si oui, ils sont plus grands que toi <input type="checkbox"/> plus petits <input type="checkbox"/></p>
--

Tableau 4: Présentation de l'élève figurant dans le questionnaire

Cette première étape a non seulement servi de brise-glace avec l'enfant mais elle nous a également permis de situer son contexte familial et de relever si, selon son âge, il était conscient de sa nationalité. Le questionnaire contient 30 items, répartis dans trois sections. Quatre items constituent une opportunité pour l'enfant d'ajouter un commentaire, une précision aux questions auxquelles il a déjà répondu. Nous ne les comptons pas ici mais leur contenu sera analysé, s'il y a lieu.

La première série de questions porte sur la conscientisation par les élèves de leur plurilinguisme et de la dynamique de leur répertoire, aussi bien à la maison qu'à l'école. Pour répondre aux 10 questions de cette section, les élèves ont à choisir entre les deux langues enseignées dans le groupe rouge, soit le français ou l'allemand. S'ils ne sont pas concernés par celles-ci, ils peuvent préciser celle(s) qu'ils utilisent. Vu qu'à cet âge, les enfants sont susceptibles de rencontrer des difficultés à s'exprimer, nous avons eu recours à des exemples concrets d'interlocuteurs : « Quelle(s) langue(s) parles-tu avec Maman ? Et avec Papa ? », etc.

Etant quotidiennement en contact avec deux langues à l'école, la deuxième section concerne les représentations des élèves sur l'apprentissage des langues. Elle est constituée de 5 questions dont 3 fermées et 2 ouvertes. Ici, nous avons délibérément réduit les choix de réponses possibles, par rapport à l'échelle de Likert⁴⁷, afin d'assurer une meilleure fluidité dans les réponses.

⁴⁷ Likert, psychologue américain, a conçu une échelle à cinq graduations, allant de « complètement d'accord » à « pas d'accord du tout », et servant à mesurer les attitudes.

QUESTIONS	OBJECTIFS
Pour toi apprendre une langue...	
13- ...c'est utile.	Recueillir les représentations concernant l'apprentissage des langues
14- ...c'est compliqué.	Idem
15- ...ça permet de découvrir des choses sur les gens qui la parlent.	Mesurer s'ils sont conscients de l'impact culturel de l'apprentissage d'une langue
16- ...ça se fait comment ?	Mesurer les représentations sur les stratégies d'apprentissage d'une langue
17- ...Quelle(s) langue(s) voudrais-tu apprendre à l'école ? Pourquoi ?	Mesurer la motivation face à l'apprentissage des langues étrangères

Tableau 5: Objectifs des questions de la deuxième section du questionnaire

La troisième section se rapporte aux savoirs et aux savoir-faire déjà là. Son contenu nous permettra de mesurer les connaissances préalables des enfants sur certaines notions que nous aborderons avec eux lors de l'implantation des activités. Ils ont à répondre à 7 questions fermées sur 11, à une question ouverte, une question à choix multiple et à deux questions où il s'agit de préciser la langue (celles de l'école ou une autre, comme dans la première section).

QUESTIONS	OBJECTIFS
Dis-moi...	
19- Toutes les langues du monde sont différentes.	Recueillir les savoirs sur la diversité linguistique et culturelle
20- Le français et l'allemand se ressemblent.	Mesurer la capacité à mettre des langues en relation
21- Tu parles une langue qui ressemble au français. Si oui, laquelle ?	Idem
22- Tu parles une langue qui ressemble à l'allemand. Si oui, laquelle ?	Idem
23- Je parle une langue qui m'aide à comprendre d'autres langues ?	Idem
24- ...quelle est la langue que tout le monde parle dans ta classe.	Recueillir les savoirs sur la notion de langue commune

25- Parler plusieurs langues, c'est... (Tu peux choisir plusieurs réponses) <input type="checkbox"/> amusant <input type="checkbox"/> difficile <input type="checkbox"/> intéressant <input type="checkbox"/> plus facile pour apprendre d'autres langues	Mesurer le ressenti face au plurilinguisme et à la gestion du répertoire
26- Tu connais des histoires... <input type="checkbox"/> en allemand <input type="checkbox"/> en français <input type="checkbox"/> dans une autre langue : _____	Aborder la dimension culturelle
27- Tu connais des chansons... <input type="checkbox"/> en allemand <input type="checkbox"/> en français <input type="checkbox"/> dans une autre langue : _____	Idem
28- Dans ta classe, il y a des enfants qui parlent des langues que tu ne connais pas. Tu peux en nommer ?	Mesurer les savoirs sur la diversité linguistique environnante
29- Tu as envie de les découvrir ?	Mesurer leur motivation à apprendre les langues environnantes.

Tableau 6: Objectifs des questions de la troisième section du questionnaire

2.2. Les données liées à l'implantation des activités

Les activités d'éveil aux langues et l'élaboration de la biographie langagière ont fait l'objet d'une prise de notes de terrain ainsi que d'un enregistrement audio. Nous avons procédé à une transcription ciblée de ces séances, qui apparaîtra au fil de notre étude. Ainsi, ont été transcrites les traces de savoirs, d'attitudes et d'aptitude décelées lors des échanges. L'analyse sera ici qualitative.

Les réalisations des enfants ont également été recueillies. Elles permettront une analyse quantitative et qualitative de leurs productions. Lorsque possible, nous mesurerons leur progression en effectuant une analyse transversale des réponses à certains items du questionnaire et les productions des enfants.

Un entretien et un retour avec l'éducatrice ont été utiles dans bien des domaines. Ils ont tous deux fait l'objet d'un enregistrement audio et d'une transcription. Tout d'abord, L.T. nous a renseignée sur le profil du jardin d'enfants, son fonctionnement général ainsi que sur le public d'enfants le fréquentant. Cette première phase de l'entretien nous a fourni les éléments nécessaires à la présentation du *Kindergarten* et à l'analyse de sa gestion de la diversité linguistique et culturelle par rapport aux politiques bavaroises en vigueur. Puis, nous avons abordé le fonctionnement du groupe rouge : la circulation des langues dans la

classe, les objectifs pédagogiques de L.T. concernant le français, aussi bien pour les francophones que pour les germanophones du groupe, les conditions d'enseignement ainsi que sa collaboration avec les assistantes. Quant au retour, il nous a donné accès à l'avis de l'éducatrice sur notre intervention et sur les démarches que nous avons mises en œuvre. Il nous a également permis d'approfondir certains thèmes abordés lors de l'entretien comme la routine de classe et la pédagogie de L.T. Ces données, dont nous proposerons une transcription ciblée dans les prochains chapitres, seront confrontées à celles recueillies lors de l'observation de classe, ou elles viendront les compléter, lorsque cela semblera cohérent avec notre recherche.

Le retour⁴⁸ des enfants a été effectué en fin d'implantation des activités. Il contient 11 items dont un permettant à l'élève d'ajouter un commentaire : 8 questions fermées dont 1 contenant une demande de justification et 1 série de questions ouvertes. Sa passation a été effectuée individuellement et a été enregistrée sur dictaphone.

QUESTIONS	OBJECTIFS
1-Tu as aimé les activités qu'on a faites ensemble ?	Mesurer l'intérêt pour l'éveil aux langues et la biographie langagière
2- Est-ce que tous les enfants du monde parlent la même langue ?	Mesurer l'impact socioculturel de l'activité liée à ce thème
3- Tu as découvert d'autres langues pendant les activités ?	Mesurer la dimension affective de l'éveil aux langues
4- Peux-tu nommer des langues qui sont parlées dans ta classe ? Si oui, donne des exemples	Mesurer la conscientisation de la diversité linguistique environnante (dimension affective)
5- Est-ce que certaines langues ont des mots qui se ressemblent ?	Mesurer l'impact cognitif de l'activité liée à ce thème
6- Est-ce que toutes les langues ont la même écriture ?	Idem
7- Sais-tu dire <i>bonjour</i>	Mesurer la dimension affective et, dans le cas d'exemples fournis par l'enfant, la

⁴⁸ Le retour est disponible en annexe 9.

dans une nouvelle langue ? Si oui, donne des exemples	dimension cognitive
8- Tu as envie d'apprendre une nouvelle langue ? Si oui, laquelle ?	Mesurer l'impact effectif de l'intervention
9- Pourquoi ?	Idem
10- Tu peux me dire quelle(s) langue(s) tu parles à la maison avec ta famille ? Et à la maison avec les amis ? Et à l'école ? Quelle est ta langue maternelle/seconde ?	Mesurer les effets de la biographie langagière

Tableau 6 : Objectifs des questions figurant dans le retour

Toutes les réponses figurant sur les fiches, le questionnaire et le retour ont été reportés dans un document Excel afin de créer une base de données. D'une part, cette démarche nous a permis de quantifier, trier, filtrer les résultats pour en extraire des tendances et des statistiques. D'autre part, cette même base de données a été utilisée dans le but de créer des tableaux dynamiques croisés (Pivot Charts). Ces derniers nous ont donné la possibilité de sélectionner les items que nous souhaitions analyser de manière transversale afin d'obtenir des tendances susceptibles d'être comparées.

3. Données naturelles : l'observation de classe

Avant l'implantation des activités, nous avons cherché à mieux saisir l'environnement dans lequel nous allions intervenir. Nous avons donc procédé à une observation de classe.

3.1. Approche

En ce qui concerne le recueil de données naturelles, nous avons inscrit notre démarche de recherche dans une approche ethnographique. Moore et Sabatier (2012 : 26) définissent celle-ci de la façon suivante :

« En prenant le moins d'éléments pour acquis, la démarche ethnographique consiste à partir de ce que l'on voit, entend et recueille dans les salles de classe à faire émerger, avec les acteurs de celles-ci, une analyse réflexive de la situation observée afin d'en tirer des conclusions et des implications quant aux champs des pratiques enseignantes, en particulier, et de l'éducation en général. »

Le regard que nous avons posé sur la classe peut être qualifié d'écologique, c'est-à-dire que nous avons observé ce qui s'y passait de façon naturelle, sans intervenir. Après une prise de contact et une explication de notre projet, les enfants ont vite été habitués à notre présence. Cette dernière n'a pas perturbé l'emploi du temps des enfants, l'éducatrice a donc suivi la routine prévue ce jour-là.

Moore et Sabatier (2012 : 22) soulignent que l'enregistrement vidéographié sert « de guide pour l'exploration des pratiques de classe et pour la réflexion ». Nous n'avons pas été en mesure de filmer les séances mais les données récoltées satisfont les objectifs que nous souhaitons atteindre. En effet, l'observation de classe va permettre de prendre en compte et d'analyser certaines notions exposées dans la partie théorique de ce mémoire, mais elle n'en constitue pas l'élément central. Ainsi, ce sont des interactions enregistrées sur dictaphone lors de séances d'enseignement du français ainsi que des prises de notes de terrain et des photos qui constitueront le corpus, qui sera analysé et interprété.

3.2. Déroulement et objectifs

Etant donné que, comme nous l'avons vu, le groupe rouge évolue dans un environnement scolaire où deux langues sont enseignées, et que dix-sept des enfants parlent au moins deux langues, il a semblé pertinent que notre observation comporte deux axes partant :

- Du point de vue de l'éducatrice. Nous avons observé son utilisation des langues, c'est-à-dire les interactions entre L.T. et les élèves pendant et en dehors des moments dédiés à l'enseignement du français pour définir comment cohabitaient les deux langues dans le groupe rouge. Nous avons également recueilli des données concernant sa construction de l'objet lors des séances d'enseignement du français, la disposition des classes, la routine du jour pour chercher des traces d'une éducation plurilingue ;
- Du point de vue des enfants. Nos notes de terrain s'appliquent à la gestion de leur répertoire verbal lors du *freies Spiel*, le jeu libre en classe mais aussi dans la cour de récréation pour comprendre comment est vécu leur plurilinguisme ; nous avons également porté une attention particulière à leur participation à la construction de l'objet lors des séances consacrées à l'enseignement du français pour compléter l'analyse amorcée avec l'éducatrice.

Les données recueillies lors de l'observation de classe seront complétées par l'entretien et le retour de l'éducatrice.

Conclusion partielle

Dans cette deuxième partie, nous avons tenté de montrer que l'accueil de l'Allemagne – destination de choix de beaucoup de migrants – ne se cantonne pas uniquement au domaine économique. Des mesures éducatives et des outils pédagogiques ont été pensés pour faciliter l'intégration des enfants bi-plurilingues, en cherchant à allier la reconnaissance des langues familiales et le travail nécessaire sur la langue de scolarisation. Nous avons également vu que les jardins d'enfants étaient libres d'adapter ces mesures, en fonction de leurs besoins et de leurs moyens.

La description de notre méthodologie montre que le dispositif créé a comme objectif de se situer au plus près de la tranche d'âge que nous avons ciblée, tant au niveau cognitif qu'affectif. Nous espérons, vu l'hétérogénéité du groupe rouge, qu'il contribuera à la conscientisation du répertoire plurilingue et pluriculturelle des enfants ainsi qu'à la construction de leur identité.

Dans la troisième partie, nous présenterons l'analyse des résultats et nous tenterons de répondre aux questions s'articulant autour de cette recherche.

Partie 3

-

Analyse des résultats

Chapitre 7. Le groupe avant la mise en place des activités

Avant la mise en place des activités, le groupe rouge a fait l'objet d'une observation de classe afin de saisir comment cohabitaient le français et l'allemand, de définir l'ampleur accordée à l'enseignement du français, et d'examiner de quelle manière les enfants géraient leur bi-plurilinguisme dans un environnement aussi linguistiquement varié.

1. *Présence du français dans la classe*

Cette section va nous permettre de rendre compte de la disposition de la classe ainsi que des moments de la semaine dédiés à l'enseignement du français. Le groupe rouge ayant quotidiennement son propre *Morgenkreis*, c'est-à-dire sa propre réunion matinale, celle-ci fera également l'objet d'une analyse.

1.1. *Disposition de la classe*

La distribution de l'espace reflète les principes du jardin d'enfants que nous avons exposés dans la deuxième partie de ce mémoire et que nous rappelons ici au lecteur : un apprentissage ludique, un principe d'autonomie de l'enfant ainsi qu'un objectif de socialisation de celui-ci. Le groupe rouge se partage le deuxième étage avec une autre classe. Les deux salles sont séparées par ce qui est appelé le *Bistrot*, terme désignant l'espace dans lequel les enfants des deux classes prennent leur collation du matin. Les enfants ont le droit de circuler librement dans la classe et, pendant le jeu libre, ils traversent parfois le *Bistrot* afin de rejoindre des camarades de l'autre classe. Le groupe rouge est spacieux, il comporte :

- Un coin jeu ;
- Un coin regroupement qui fait également office de coin lecture ;
- Quatre tables de formes et de tailles différentes sur lesquelles aucune activité n'est préparée à l'avance par l'éducatrice. En effet, respectant le principe d'autonomie de l'enfant, des boîtes de jeu, des jouets et du matériel nécessaire à la réalisation d'une activité manuelle – coloriage, découpage, peinture – sont mis à la portée des enfants. Ils sélectionnent l'activité, l'installent et la rangent une fois qu'ils ont terminé.

Quelques supports visuels en langue française sont affichés dans la classe. De grandes cartes sur lesquelles figurent les jours de la semaine sont suspendues au-dessus du

coin regroupement. Les couvertures des albums français étudiés pendant l'année ont été photocopiées et plastifiées et font l'objet d'une exposition murale⁴⁹. Lors de notre entretien avec l'enseignante, nous avons cherché à savoir si les enfants avaient accès aux albums. Celle-ci nous a fait part du fait qu'en Allemagne, le coût des ressources en français était élevé, et que par souci de conservation du matériel pédagogique, les enfants ne pouvaient accéder librement à ce dernier. Toutefois, L.T. précise que toutes ces affiches ont un objectif soit culturel, soit pédagogique ; elles aident à créer un environnement francophone dans la classe, et servent de support à l'éducatrice.

1.2. L'enseignement du français au fil de la semaine

La langue française est travaillée, à des degrés divers, tout au long de la semaine. Le lundi est consacré à une activité dirigée portant sur la langue, qui dure une demi-heure et qui a lieu dans le *Bistrot*. Le groupe rouge est alors séparé : L.T. prend d'abord en charge les francophones. Les germanophones restent dans la classe avec les assistantes et prennent part à une activité en allemand sur le même thème. Puis l'équipe enseignante s'échange les groupes. Le travail effectué lors de ces deux séances a fait l'objet d'une observation et sera traité dans la prochaine section.

Le mardi est dédié à une activité créative qui va donner l'occasion à l'éducatrice d'approfondir le thème de la veille. Elle n'a pas eu lieu lors de notre intervention, nous n'avons donc pas pu l'observer. Toutefois, lors de l'entretien, L.T. indique que seuls les francophones l'effectuent et que le fait de n'avoir qu'un groupe ce jour-là lui permet de leur consacrer plus de temps.

Une séance de sport est prévue le mercredi ; elle s'adresse à tout le groupe. En plus de s'y dépenser, les enfants y chantent, ce qui constitue une opportunité de réviser le lexique, et les germanophones y apprennent à suivre des instructions en français.

Le jeudi est dédié à une séance de yoga. L'éducatrice précise qu'elle dirige cette activité en allemand par commodité, afin d'éviter que celle-ci ne dure trop longtemps, mais qu'elle y insère quelques mots de vocabulaire, comme celui des animaux qui correspond à des positions de yoga. La séance n'a pas eu lieu lors de notre intervention. Il est à noter qu'aucune activité dirigée n'est planifiée le vendredi, ce jour étant consacré au jeu libre.

⁴⁹ Un document iconographique est disponible en annexe 10.

Deux activités font partie intégrante de la routine des enfants et constituent, au *Kindergarten*, un contact quotidien avec le français pour les enfants du groupe rouge : le *Morgenkreis* mentionné plus haut et le moment précédent le déjeuner. C'est pour cette raison que nous en proposons l'analyse. Tous les matins se tient une réunion matinale au sein du groupe rouge, avant celle qui rassemble toutes les classes du *Kindergarten*. L.T. est la seule éducatrice à en mettre une en place dans sa classe, multipliant ainsi les opportunités d'exposer les enfants au français. Il s'agit de deux séquences ritualisées qui favorisent la réalisation d'actes de langage modélisés. La réunion matinale vient mettre un terme à la séance de jeu libre. Les enfants s'asseyent sur le tapis du coin regroupement et L.T. se positionne face à eux sur une chaise. Dans la séquence observée, l'activité commence par une chanson intitulée *Bonjour les amis, comment ça va ?*, puis l'éducatrice demande au groupe-classe d'indiquer la date en procédant par étape : le jour, la date, puis le mois. Après chaque réponse donnée par un enfant, une chanson entonnée par tout le groupe permet de réviser, tour à tour, les jours de la semaine, les nombres de 1 à 10 et les mois de l'année. Une fois la date définie, l'éducatrice procède à des questions-réponses :

L.T. : aujourd'hui c'est mardi / et hier↑ c'était quel jour hier↑

E1 : lundi

L.T. : et demain alors↑ on sera quel jour↑

E2 : on sera mercredi⁵⁰

L.T. est très présente dans le dispositif et son positionnement dans l'espace de la classe par rapport aux enfants traduit une invariabilité des rôles didactiques. Pendant l'activité, les échanges sont routinisés et nous n'avons pas observé d'engagement interactionnel entre apprenants. L'asymétrie de leur répertoire n'est pas exploitée. Pourtant celle-ci favoriserait l'apparition de séquences focalisées sur la négociation du sens, appelées SPA, ou séquences potentiellement acquisitionnelles (Matthey, 2013) qui pourraient s'avérer utiles à l'apprentissage du français. Toutefois, cette activité langagière quotidienne et ritualisée permet aux enfants de se repérer dans le temps et de fixer les actes de langage en français. Moore et Sabatier (2012 : 80) soulignent que l'activité du calendrier permet « l'oralisation de la langue et la prise de parole par les élèves dans un cadre d'interactions relativement sécurisé ». Les enfants y mobilisent leurs connaissances des jours de la semaine, des nombres et des mois de l'année et interagissent en français

⁵⁰ Les conventions de transcription sont disponibles en annexe 11.

avec l'éducatrice. Nous remarquons que certains enfants francophones appartenant à la tranche d'âge des 5-6 ans se réfèrent aux affiches suspendues au-dessus du coin regroupement désignant les jours de la semaine avant de formuler une réponse.

Nous avons noté que l'activité du matin et celle du déjeuner ont en commun d'être chantées ; la seconde l'est exclusivement d'ailleurs. Les enfants attablés ont été servis et sont sur le point de commencer leur repas. L.T. entonne deux chansons qu'ils reprennent tous en chœur. Elles permettent à l'éducatrice de contrôler la classe (les enfants, jusque-là engagés dans des conversations privées avec leur voisin, sont maintenant attentifs) et de donner un repère aux enfants (à présent, il est temps de manger). Les paroles⁵¹ sont ancrées dans le contexte puisqu'il s'agit de souhaiter un bon appétit à ses voisins de table. Ce lien avec la situation facilite l'apprentissage de la langue ; les chansons offrent également un aspect culturel à celui-ci tout en développant la conscience phonologique des enfants (Moore et Sabatier, 2012).

2. Circulation des langues dans la classe et construction des savoirs

Cette section tente de répondre aux questions suivantes : quelles langues sont utilisées lors des échanges enfants-éducatrice et éducatrice-assistantes ? Quelle influence la circulation des langues a-t-elle sur l'enseignement du français ? Comment celui-ci est-il conçu et mis en œuvre ? Quels sont les objectifs de l'éducatrice ?

2.1. Conception de l'enseignement du français et circulation des langues

Pendant l'entretien, lorsque nous demandons à L.T. de nous informer sur l'emploi du temps du groupe rouge, voici ce qu'elle nous répond :

162. L.T. : *Ben disons que c'est beaucoup plus structuré / je crois qu'on est très structuré/ on a un peu le côté école française on va dire... par rapport aux autres groupes / c'est vrai que je travaille euh/ PARCE QUE je pense que c'est aussi euh :... la demande ... des parents / je pense que ça XXX*

163. M.S. : *Ils s'attendent à ça*

164. L.T. : *Ça correspond euh aussi à une demande et euh et puis personnellement parce que je suis convaincue que (rires) que ce qui est... c'est ce qui apporte aussi de l'orientation et structure aux enfants / je pense qu'ils en ont besoin et de toutes façons pour apprendre les langues je pense qu'ils ont besoin de structure donc c'est vrai que ça se fait aussi par par le jeu libre en ayant des rapports entre eux /*

165. M.S. : *Oui*

⁵¹ « *Miam, nous avons faim. Il est une heure. A table ! Grands et petits, à tous, bon appétit.* »

166. L.T. : *Mais je pense que le fait d'avoir des activités dirigées ça ça leur permet aussi d'avoir euh plus de structure*

L'éducatrice expose ici ses représentations sur l'enseignement. Dans cet extrait nous relevons le terme « *structure* » à cinq reprises. Sa forme adjectivale, présente deux fois, est accompagnée d'adverbes d'intensité. L.T. enseigne en Allemagne et attribue du crédit aux principes d'autonomie du *Kindergarten*, mais elle qualifie sa conception de l'enseignement de française et elle la connote très positivement en la présentant comme plus organisée et bénéfique à l'enfant. L'éducatrice oppose le « *jeu libre* » de la vision allemande aux « *activités dirigées* » de la vision française. Les adjectifs « libre » et « dirigé » affichent la différence entre les deux systèmes et mettent en avant l'attitude de L.T. d'une part, et des assistantes, d'autre part. En effet, sa position l'oblige à endosser le rôle de dirigeante :

191. L.T. : *moi j'ai des exigences dans le groupe et je vois que ça suit pas / donc c'est moi qui donne un peu les initiatives aussi par rapport à ce que j'attends moi par rapport aux collègues quoi*

La stratégie linguistique, décidée par l'équipe enseignante et que l'on retrouve affichée dans la classe, est basée sur le principe « une personne, une langue »⁵². Le pouvoir décisionnel de L.T., ainsi que cette approche, devraient attribuer au français une place importante. Cependant, l'éducatrice nous fait part d'un manque de personnel qui vient compromettre toute la démarche pédagogique. En effet, l'équipe est constituée d'une seule éducatrice et de deux assistantes, alors que sa composition devrait être comme suit : une éducatrice francophone, une éducatrice et une assistante germanophones ayant des notions de français. La circulation des langues que nous avons observée reflète ce manque de ressources. Selon la langue de référence de l'enfant qui s'adresse à elle, L.T. répondra soit en français soit en allemand. Elle assure non seulement l'enseignement du français, mais aussi l'encadrement du groupe pendant le jeu libre. Les enfants savent qu'elle domine les deux langues, il est alors difficile pour L.T. d'imposer le français lors de ses échanges avec les germanophones. Par la force des choses, sa tolérance à l'allemand est plus importante qu'elle ne le souhaiterait. Les assistantes ne parlant pas français, les trois membres de l'équipe enseignante communiquent par conséquent en allemand. Lors de l'activité du calendrier, nous observons que l'une des assistantes chante et mime les chansons. Nous supposons que la régularité de l'activité et le nombre d'années passées aux côtés de L.T. expliquent sa participation. Celle-ci, bien qu'elle ne soit pas très conséquente, démontre

⁵² L'affiche se trouve en annexe 12.

une adhésion aux initiatives de l'éducatrice. Nous allons voir que la circulation des langues dans la classe que nous venons d'analyser a un impact sur les modalités d'apprentissage du français.

2.2. Construction des savoirs : analyse de deux activités dirigées

Nous avons établi que l'enseignement conçu par L.T. était plus organisé que dans une classe de jardin d'enfants traditionnelle mais que l'allemand était la langue dominante dans le groupe. Nous avons cherché à savoir si l'éducatrice prenait la diversité linguistique et culturelle de son groupe en compte lorsqu'elle enseignait le français. Nous avons donc observé deux séances afin d'analyser le processus de construction des savoirs. Il s'agit d'une activité langagière dédiée aux francophones et d'une autre, destinée aux germanophones.

La séance se tient quelques jours avant la fête des mères et l'éducatrice initie une discussion sur ce thème : « Que peut-on faire pour que Maman soit contente ce jour-là ? ». Nous remarquons que parmi tous les francophones, ce sont les plus âgés qui participent le plus. L.T. contrôle la parole en sollicitant les plus silencieux. Lorsqu'un enfant répond en allemand, elle rappelle le contrat didactique, qui est de s'exprimer en français, pour encourager l'enfant à fournir sa réponse dans la langue attendue. Elle contrôle ce qui peut faire l'objet d'une acquisition en reformulant les énoncés erronés :

E1 : il prend la voiture pour aller à le travail

L.T : c'est ça / pour aller AU travail

L'éducatrice engage les enfants dans l'activité et maintient leur intérêt en leur demandant de formuler des hypothèses sur le contenu d'un album à partir de la couverture. Lors de l'entretien, L.T. indique que les séances avec les francophones ont pour but de développer la production orale et les compétences lexicales des enfants en utilisant comme support un album.

La séance avec les germanophones est bien différente. Le support reste l'album mais celui-ci est choisi soit pour sa structure répétitive⁵³, soit pour le fait que les enfants le connaissent déjà en langue allemande. Pendant l'entretien, L.T. précise que ses objectifs sont de motiver les germanophones à apprendre le français et à développer leur conscience phonologique. Pour ce faire, elle leur propose des activités ludiques et des comptines. Dans

⁵³ Lors de l'entretien, l'éducatrice cite les albums d'Éric Carle.

la séance observée, il s'agissait de réviser le lexique des couleurs et des animaux. L.T. lit une phrase de l'album : « *Oiseau rouge, Oiseau rouge, dis-moi ce que tu vois* ». Elle sollicite les enfants pour la traduction du lexique à réviser puis la phrase est répétée collectivement. L'éducatrice utilise l'allemand pour rappeler les enfants à l'ordre, donner les consignes et procéder au questionnement. Elle alterne les codes dans le but de maintenir la communication et de transmettre les savoirs. Quelques enfants traduisent en allemand le mot indiqué par l'éducatrice, le groupe répète les phrases lues mais, bien qu'il s'agisse d'une révision, nous remarquons que le taux de participation n'est pas très élevé.

Qu'il s'agisse de l'activité langagière suivie par les francophones ou de celle effectuée par les germanophones, nous n'avons pas observé d'appui sur les langues familiales pour enseigner le français, ni de questions amenant les enfants à partager leur culture avec le reste du groupe. Lors de notre observation, la diversité linguistique et culturelle de la classe n'a donc pas été exploitée par l'éducatrice. Pourtant, celle-ci nous avait indiqué, dans son retour, qu'elle avait déjà entendu parler de l'éveil aux langues au cours d'une formation.

Si nous comparons ces deux séances à l'activité du calendrier, nous pouvons noter que celles-ci permettent la mise en place d'une interaction didactique « classique ». Cependant, nous constatons que la modalité de travail demeure collective. La parole est toujours centralisée ; les enfants répondent mais ne prennent pas d'initiatives. Nous avons cherché à savoir pourquoi les germanophones n'avaient pas développé plus de compétences en français malgré une exposition quotidienne à la langue. Tout d'abord, le fait que lors de l'activité dirigée dédiée aux francophones, un enfant intervienne en allemand, et que L.T. mène la séance avec les germanophones également dans cette langue démontre que la circulation des langues en dehors de ces activités est difficile à inverser lors de l'enseignement du français. D'autre part, Grosjean (2015 : 88) souligne que l'apport linguistique doit être conséquent et focalisé sur une seule langue :

« (...) l'enfant en devenir bilingue a besoin d'un apport linguistique réellement important et sur une longue durée afin de bien ancrer ses capacités langagières. (...) De plus, à certains moments l'apport doit être monolingue, sans alternances de code et emprunts, car cela permet à l'enfant de bien séparer les deux langues et de construire une compétence dans chacune d'elles. »

Nous avons vu que le groupe observé ne bénéficiait ni de l'un ni de l'autre et nous en observerons l'influence sur l'élaboration de la biographie langagière des enfants.

Après avoir analysé la circulation des langues entre les adultes de la classe et les enfants, nous avons cherché à comprendre comment ces derniers géraient la dynamique de leur répertoire lorsqu'ils jouaient ensemble.

3. *Vivre son bi-plurilinguisme dans le groupe rouge*

Afin d'analyser les facteurs entraînant un choix de langue par les enfants, nous avons focalisé notre attention sur les moments situés en dehors des activités dirigées par l'éducatrice et sur les interactions enfants-enfants. Le jeu libre et la cour de récréation ont constitué notre terrain d'observation. Nous avons également sélectionné et analysé certains items du questionnaire pour tenter de comprendre comment ces enfants se représentent leur bi-plurilinguisme.

3.1. *Choix de langue*

Comme nous l'avons mentionné au premier chapitre de ce mémoire, l'alternance des codes est considérée par les chercheurs comme une pratique normale des échanges bi-plurilingues. Hélot (2007) ajoute qu'elle constitue un moyen d'afficher son identité bi-plurilingue. Moore (2006), elle, précise que le changement de langue permet de signifier à son interlocuteur le souhait de communiquer avec lui, de s'adapter à lui. L'observation des interactions entre les enfants du groupe rouge a mis en lumière le caractère déséquilibré de leur compétence plurilingue et pluriculturelle, ainsi que leur motivation à afficher leur identité plurielle.

Alessia et Abigael, âgées de 6 ans, parlent, comme d'autres enfants du groupe, français et allemand mais leur répertoire inclut aussi l'italien. Nous avons observé qu'elles communiquaient dans cette langue à chaque fois qu'elles souhaitaient jouer ensemble, ce qui semble révéler une volonté de mettre en avant l'identité commune. Toutefois, interrogée sur la raison pour laquelle elles parlaient italien par une petite fille qui désirait participer au jeu, Abigael répond : « *Parce que ce qu'on dit, c'est un secret* ». Donc, ici, l'alternance marque également une envie de mettre l'entourage à distance.

Nous avons aussi relevé que le mélange des langues pouvait indiquer un désir de rapprochement. Etant récemment arrivés en Europe, deux frères syriens âgés de 3 ans éprouvent de grandes difficultés à communiquer dans la langue de scolarisation et se retrouvent assez en retrait par rapport au reste du groupe. Seoud, 6 ans, est d'origine marocaine ; durant la journée il s'approche souvent des deux frères et s'adresse à eux en

arabe. Il endosse ainsi régulièrement et volontairement le rôle de guide tout en se donnant l'opportunité d'afficher son identité. Nous notons que les autres enfants de la classe parlant arabe n'ont pas la même initiative vis-à-vis des nouveaux arrivés. Amina, seule fille arabophone du groupe, choisit alors le moment de la récréation pour signaler son identité linguistique. En effet, elle y retrouve une petite fille marocaine d'un autre groupe-classe et joue exclusivement avec elle, en langue arabe.

Lors de notre observation, nous avons relevé à de nombreuses reprises des emprunts qui ont pour fonction de venir combler une lacune lexicale. Alessia est italienne et a grandi en France. Elle vit en Allemagne depuis un an environ. Elle est donc en plein processus d'acquisition et d'intégration, ce qui est reflété par les emprunts qu'elle fait : « *moi je veux spielen*⁵⁴ *avec les poupées* ». Alessia joue volontiers avec des enfants strictement germanophones mais elle fait également partie d'un groupe constitué de six filles, toutes francophones et germanophones. Contrairement au français, qui est la langue communément parlée à la maison par les membres de ce groupe, l'allemand n'est présent que dans deux foyers. Lorsqu'elles jouent ensemble, ces filles vont élaborer les règles du jeu en français, afin de lever toute ambiguïté. Cependant, elles vont changer la langue de base et jouer en allemand. Le répertoire du groupe mais aussi celui de l'environnement sont ainsi pris en compte. Concernant le choix de langue, Grosjean (2015 : 102) précise d'ailleurs que chez les enfants « l'interlocuteur reste le facteur le plus important, suivi de près par le contexte et la fonction de l'interaction ».

Les alternances observées ainsi que la coexistence de deux langues au sein du groupe rouge nous ont amenée à nous intéresser à la façon dont les enfants percevaient le fait d'être bi-plurilingue.

3.2. Représentations

Dans le questionnaire⁵⁵, les items numérotés de 13 à 16 permettent de recueillir les représentations des enfants sur l'apprentissage d'une langue. Sur une base de dix-sept enfants, onze le considèrent compliqué, et neuf pensent qu'il est utile. En ce qui concerne le premier résultat, vu la diversité linguistique au sein de la classe, nous pouvons supposer que selon leur situation, les enfants font référence soit à l'apprentissage du français soit à celui de l'allemand. Quant au second résultat, nous pensons que c'est encore la présence de

⁵⁴ *Spielen* se traduit par jouer.

⁵⁵ Nous rappelons ici que le document est disponible en annexe 8.

plusieurs langues dans le groupe qui permet aux enfants de conscientiser les bénéfices de l'acquisition d'une autre langue. En effet, comme nous l'avons vu, apprendre une langue permet d'élargir son éventail de compagnons de jeu.

A la question 15 « Pour toi, apprendre une langue ça permet de découvrir des choses sur les gens qui la parlent », six enfants ont répondu positivement, sans que nous puissions affirmer qu'ils aient saisi la question. Neuf autres n'ont pas su y apporter une réponse. Nous pensons que la question était trop abstraite. Nous avons d'ailleurs essayé d'y remédier en donnant des exemples mais cet item est demeuré hors de portée pour la majorité, ce qui montre qu'à ces âges, les enfants ne sont pas toujours conscients de l'impact culturel de l'apprentissage d'une langue.

La question 16 était la suivante : « Pour toi, apprendre une langue ça se fait comment ? ». Les stratégies d'apprentissage citées par les enfants sont intéressantes à plus d'un titre. En effet, l'une d'entre elles souligne l'influence de leur contexte de scolarisation : six enfants pensent qu'une langue doit être étudiée à l'école. Nous supposons que les autres réponses, variées, reflètent, ne serait-ce qu'en partie, les stratégies de chacun : on apprend une langue en observant ou en imitant les natifs, en voyageant, ou encore en ayant recours à la traduction des mots étrangers par un tiers⁵⁶. Quatre enfants appartenant à la tranche d'âge des 3-4 ans n'ont pas su répondre.

Afin de compléter cette analyse, nous avons pris en compte les questions 23 et 25. La première contribue à mesurer la conscientisation par les enfants de la gestion de leur répertoire. Cette question, « Tu parles une langue qui t'aide à comprendre d'autres langues ? Si oui, laquelle ? », s'est révélée difficile. Sur dix-sept enfants, neuf ont répondu « je ne sais pas », six ont choisi « non » et deux ont répondu « oui » sans pour autant nommer les langues en question. En comparant les réponses fournies à notre connaissance de leur répertoire, nous nous sommes rendu compte que ces deux enfants, appartenant à la tranche d'âge des 3-4 ans, ont répondu de manière erronée et probablement aléatoire, puisque les langues qu'ils dominent ne produisent pas d'intercompréhension⁵⁷. Par ailleurs, parmi ceux qui ont répondu « non », deux enfants auraient dû répondre de façon

⁵⁶ Voici des illustrations de stratégies, telles qu'énoncées par les enfants :

« Si tu veux apprendre le russe, il faut aller en Russie », « Il faut que tu pratiques avec un ami », « Il faut que quelqu'un te montre », « On écoute la maîtresse », « "Non" en arabe c'est "la" », ou encore « On apprend une langue en écoutant les gens parler ».

⁵⁷ C'est-à-dire que les langues n'entraînent pas « la compréhension réciproque de sujets locuteurs de langues génétiquement apparentées (ou langues voisines) comme les langues romanes, à partir de l'usage par chacun de sa propre langue » (Cuq, 2003 ; 136).

affirmative puisqu'ils sont simultanément italophones et francophones. Bien que les enfants soient tout à fait en mesure de gérer la dynamique de leur répertoire, ces résultats mettent en relief l'absence d'une conscientisation. Cependant, ceci ne semble avoir aucune conséquence sur les représentations concernant le fait d'être bi-plurilingue, comme le démontre la question 25, à choix multiples. Ils sont quatorze à considérer que parler plusieurs langues est « amusant » et à avoir combiné cet adjectif avec d'autres propositions. On retrouve, dans les réponses, cette idée de difficulté associée aux langues mais de façon atténuée : neuf enfants ont sélectionné les adjectifs « amusant » et « difficile ».

L'analyse de l'observation de classe et de l'entretien avec l'éducatrice nous a permis de définir la circulation et l'articulation des deux langues enseignées dans le groupe ainsi que la démarche didactique de L.T. Ce chapitre a également eu comme objectif d'étudier la gestion d'un répertoire pluriel par de jeunes enfants scolarisés dans un contexte exolingue, ainsi que leurs représentations à ce sujet. L'environnement linguistique des enfants participant à la recherche ayant été ainsi analysé, le chapitre suivant traitera de l'analyse de la démarche plurielle mise en œuvre.

Chapitre 8. Analyse de la biographie langagière et de la mise en place des activités

Ce chapitre et le suivant traitent de l'analyse des activités. Dans celui-ci, nous commencerons par l'étude de la biographie langagière réalisée par les enfants puisqu'elle fait écho au contenu du chapitre précédent, encore présent dans l'esprit du lecteur. En effet, l'analyse des données viendra compléter ce qu'il sait déjà sur le bi-plurilinguisme des enfants du groupe rouge. Puis, nous présenterons l'analyse des difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des activités. Il s'agit d'éléments périphériques au recueil de données mais qui ont exercé une influence sur l'intervention. D'une part, nous analyserons les contraintes auxquels nous nous sommes heurtée avant et pendant l'implantation du projet d'éveil aux langues. D'autre part, nous traiterons les attitudes des enfants, non pas envers la diversité linguistique et culturelle – celle-ci sera traitée au chapitre suivant – mais plus généralement pendant la mise en place des activités.

1. La biographie langagière

La constitution d'une biographie langagière a été mise en œuvre afin de tenter de favoriser la construction identitaire de ces enfants dont l'environnement est imprégné de plusieurs langues. Les aider à conscientiser la pluralité nichée en chacun d'entre eux ainsi que la richesse de leur répertoire, et les rendre visibles à leurs yeux et aux yeux des autres, tel était l'un des objectifs de cette recherche. Nous présentons ici l'analyse du « détour » proposé en amont ainsi que celle de la démarche biographique.

1.1. Analyse de l'activité préparatoire et des conditions d'élaboration de la biographie langagière

Notre observation de classe ainsi que les informations fournies par l'éducatrice nous ont octroyé la liberté de placer l'élaboration de la biographie langagière à la fin de l'intervention. En revanche, dans tout autre cas, cette démarche tient généralement lieu de point de départ pour d'autres activités, comme le souligne Perregaux (2002 : 90) :

« (...) pour atteindre leurs objectifs, les activités centrées sur la diversité linguistique – telles EVLANG ou EOLE (...) – partent de la pluralité linguistique comme matériau didactique et s'intéressent aux aventures langagières de chaque élève. »

La phase de préparation à la biographie langagière a été bien accueillie par les enfants, dès la présentation du témoignage fictif⁵⁸ dans le coin regroupement. Des enfants, habituellement dissipés, ont manifesté de l'intérêt pour les concepts de langue maternelle et de langue seconde, qu'ils ont rapidement assimilés. Lors des réponses, une préférence pour les termes allemands – *Muttersprache*, *Zweitsprache* – a été observée. Le premier est probablement plus accessible que le terme français car il contient le mot « mère » (*Mutter*) et adhère plus directement à la définition donnée. Cependant la logique et la précision de la langue allemande sont telles, qu'un enfant ne comprenait pas pourquoi l'arabe, parlé par son père, devait être qualifié de *Muttersprache*, qui signifie littéralement « langue de la mère ». Par ailleurs, dans la fiche, le témoignage contenant le terme « mère » a obtenu 16 bonnes réponses sur 18. Les trois autres obtiennent un taux honorable, avec 13 bonnes réponses guidés par le terme « école » et 14 par celui de « parents ». Maintenant, déterminons les effets de cette activité. Dans le retour, tous les enfants âgés de 5 à 6 ans ont su répondre correctement aux questions « Quelle est ta langue maternelle ? » et « Quelle est ta langue seconde ? ». Les résultats des enfants de 4 ans pour la première confirment le rôle du terme *Muttersprache*, puisque seulement un enfant de 4 ans n'a pas su répondre contre trois pour la seconde question. Les plus jeunes, âgés de 3 ans, sont restés perplexes au moment de fournir une réponse. Dans son retour, l'éducatrice remarque l'intérêt général pour cette activité et souligne son étonnement, causé par les termes « langue maternelle » et « langue seconde », qu'elle jugeait complexes :

337. L.T. : là où j'ai été HYPER étonnée c'est que ça a super bien marché avec **Muttersprache** et **Zweitsprache**

Pour la biographie langagière, le support qui a été conçu permettait d'allier une réflexion sur les langues du répertoire et une activité ludique, le coloriage. Les affiches présentées en amont, illustrant la maison et l'école, ont rempli leur rôle de déclencheur de parole et de contextualisation des différentes situations de communication. Tour à tour, les enfants énuméraient les membres de leur famille ou leurs camarades de classe et répondaient aux questions sur l'utilisation de leurs langues. Un enfant a tout de suite associé l'affiche de l'école à ce qu'elle représentait, démontrant ainsi une acquisition de la définition et une compréhension de l'objectif :

M.S. : (montre l'affiche représentant une école) *qu'est-ce que c'est* ↑

⁵⁸ Voir le chapitre 6, section 1.2 pour un rappel de notre démarche méthodologique.

Nabil : langue seconde

Le questionnement s'est révélé essentiel pour encourager les enfants à adopter une posture réflexive. Il les a efficacement guidés dans la conscientisation de leur répertoire. Toutefois, nous avons noté qu'un rappel répété de l'objectif de la fiche a parfois été nécessaire car, cherchant à tirer profit de notre attention, certains enfants tentaient de l'attirer, ce qui s'est parfois révélé chronophage :

M.S. : vous parlez quelle langue quand vous êtes énervées ou tristes / à la maison

Abigael : moi je parle comme ça / TOI TU VAS FAIRE ÇA ARGH (emploi un ton grave et agressif)

M.S. : mais tu parles en quoi↑

Abigael : en français

Par ailleurs, le fait de travailler la biographie langagière à deux a généralement été bénéfique et a permis aux enfants d'écouter une histoire des langues différente de la leur, et de comparer leur situation à celle de leur camarade. Par exemple, chez Emma-Jane, l'espagnol fait figure de langue « secrète », c'est-à-dire de langue parlée par ses parents mais qu'elle ne comprend pas. Anthea, qui avait déjà répondu qu'elle comprenait toutes les langues parlées par sa famille, se ravise et cite également l'espagnol, parlé par ses parents et des amis, qu'elle fréquente régulièrement.

A quelques reprises, le travail à deux a parfois créé des tensions. Certains enfants ont remarqué que la fiche de leur camarade contenait plus de drapeaux à colorier que la leur et s'en sont offusqués jusqu'à ce qu'une explication leur soit donnée. Ces incidents font écho à l'unique modalité de travail choisie par L.T. Les enfants ne sont pas accoutumés au travail à deux et à l'empathie qu'il peut engendrer.

1.2. Représentations et stratégies linguistiques

Parmi les dix-huit enfants participant pleinement à la démarche, quinze parlent au moins deux langues à la maison. Leur fréquentation, parfois récente, du jardin d'enfants, a eu comme conséquence de développer leur répertoire, en y ajoutant l'allemand pour sept d'entre eux. Ainsi, en marge de l'apprentissage de l'autonomie et de la socialisation, près de la moitié des enfants a eu à gérer l'introduction d'une nouvelle langue. Analysons maintenant les répercussions que cela peut entraîner sur leurs représentations et leur conscientisation de la gestion de leur répertoire, exprimées pendant la réalisation de la biographie langagière.

Abigael nous fait part du fait que son père s'adresse à elle exclusivement en italien mais qu'elle s'exprime avec lui en français. Elle souligne l'intercompréhension entre les deux langues et son envie de maintenir le français en tant que langue de communication à la maison. Elle concède une place à l'italien dans son répertoire mais ne manifeste pas le désir de l'apprendre. Nabil et Demba, malgré la présence dans leur environnement du russe et de l'arabe pour l'un, et du wolof et du français pour l'autre, valorisent beaucoup la langue de scolarisation. Nabil a conscience du fait que ses parents parlent d'autres langues mais seulement lorsqu'ils s'adressent à d'autres interlocuteurs que lui. Dans leur stratégie, ils privilégient la langue du pays d'accueil, et l'allemand, à ce jour, constitue pour Nabil un marqueur identitaire. D'ailleurs, il n'exprime aucune envie d'en apprendre une autre lors du retour sur les activités, ce qui peut évoluer comme le souligne Simon (2014 : 11) :

« Les éléments qui composent le répertoire plurilingue et qui sont autant de ressources pour la compétence plurilingue n'ont pas tous même valeur, même résonance, même portée affective, même rôle cognitif, même importance dans la construction identitaire qui caractérise un acteur social à un moment donné de son parcours propre. »

La mère de Demba s'adresse à son fils en wolof et en français ; lui, répond en allemand, langue qu'il valorise. Lors du retour, il indique qu'il souhaite apprendre le français, qu'il associe explicitement à sa mère. Les histoires des langues de ces trois enfants illustrent les stratégies linguistiques familiales, décidées par les parents ou par les enfants et détaillées dans le premier chapitre de ce mémoire. Ces enfants, âgés de 5 à 7 ans, en sont conscients, ils s'expriment sur les choix opérés à la maison et le retour dévoile les effets de ceux-ci sur leurs représentations.

Nous avons relevé le fait que de nombreux enfants germanophones n'ont pas spontanément inclus le français dans leur biographie langagière. Nous avons souvent dû mentionner l'éducatrice et leur demander de traduire quelques mots simples pour qu'ils considèrent que la langue faisait partie de leur répertoire. Peut-être est-ce dû au fait que le français est limité aux séances avec L.T. et qu'il n'est pas envisagé comme une langue de socialisation. Nous pensons que les modalités de circulation des langues dans la classe, étudiées dans le chapitre précédent, influencent la considération du français par les enfants. De plus, l'item 24 du questionnaire, « Quelle est la langue que tout le monde parle dans ta classe ? », confirme nos observations puisque seuls les francophones ont mentionné le français, en plus de l'allemand.

Afin de mesurer les effets de la réalisation de la biographie langagière, nous avons effectué une analyse transversale des items 1 à 4 et 8 à 10 du questionnaire⁵⁹ avec les réponses de la biographie et l’item 10 du retour⁶⁰. Ce que l’on constate, c’est que la posture réflexive encouragée par la démarche biographique a permis à plusieurs enfants d’intégrer des langues de leur environnement qui n’apparaissaient pas dans le questionnaire. L’écoute des enregistrements de la biographie et du retour fait apparaître l’influence des activités d’éveil aux langues chez les plus jeunes. En effet, celles-ci ayant été implantées en amont, certains enfants ont cité des langues inexistantes dans leur environnement mais présentes dans le dispositif. Cela signale un intérêt mais aussi une inaptitude à répondre et donc à réfléchir sur la gestion de leur répertoire. Par ailleurs, nous avons observé que la question portant sur les langues entendues mais non parlées s’est révélé trop complexe pour cette tranche d’âge. Nous avons donc choisi de ne pas la traiter.

2. Les contraintes inhérentes à la mise en place et à l’élaboration des activités

Nous allons expliquer comment le mouvement de grève a influencé la routine du groupe rouge ainsi que notre recherche. Puis, nous aborderons le travail réalisé en amont de notre intervention, et les difficultés liées à la conception des activités et à leur implantation.

2.1. Contraintes de temps

Le contexte dans lequel s’est inscrit notre projet a eu un impact sur sa mise en œuvre. Il s’agit de la grève nationale du personnel des jardins d’enfants que nous avons déjà évoquée lors de la présentation du dispositif au chapitre 5. Une des conséquences de cette circonstance a été d’intervenir dans une atmosphère délicate. Le personnel était très accueillant mais assez absorbé par les événements. Dans le groupe rouge, l’éducatrice a maintenu certaines activités dirigées et en a supprimé d’autres en faveur du jeu libre afin de consacrer du temps à la préparation des manifestations à venir. Observer la routine du groupe rouge dans son intégralité n’a donc pas été possible. Cependant, nous avons cherché à mettre le temps libre des enfants à profit en proposant une petite révision des activités réalisées plus tôt dans la matinée.

⁵⁹ Il s’agit des questions sur les langues utilisées à la maison et à l’école.

⁶⁰ Idem.

Une autre conséquence de la grève sur notre intervention a été d'y ajouter une contrainte de temps. En effet, étant donné que la ville de Munich nous avait accordé trois semaines pleines, nous avons dû repenser toute l'intervention. Nous avons procédé à une sélection des activités qui avaient été prévues au départ, et nous avons veillé à offrir un programme d'éveil aux langues cohérent, et le plus varié possible. Cependant, nous n'avons pas été en mesure de créer, tout au long du projet, des conditions idéales pour la mise en place des activités. Par exemple, la séance portant sur les écritures aurait dû se dérouler sur deux jours afin de favoriser pleinement l'acquisition de la compétence visée : un qui aurait été employé à une présentation sous plusieurs formes et une manipulation des écritures, et un autre jour dédié à une révision et à la fiche. Les séances ont dû être condensées. Par ailleurs, les spécialistes de l'éveil aux langues recommandent des séances courtes et un programme d'une durée minimale de 30 heures. Nous avons parfois eu à proposer des séances dépassant les trente minutes, voire quarante ; notre programme comptait un peu moins de la moitié du nombre d'heures préconisées, effectuées en six jours. Cela constitue donc une forme intensive de sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle dont nous analyserons les effets dans le chapitre suivant.

2.2. De la préparation des activités à leur mise en place : analyse des difficultés

Nous avons déjà évoqué le peu de ressources d'éveil aux langues disponibles sur les sites spécialisés pour la tranche d'âge que nous ciblons ainsi que l'accès réduit aux ressources en langues étrangères à DP. Avant de nous y rendre, il nous a donc fallu chercher ou créer des supports qui allaient permettre de conduire les activités et de mesurer les effets de notre intervention. Tout d'abord, pour certaines d'entre elles, il n'a pas été possible d'étendre l'éventail de langues proposées à des langues plus « exotiques » que celles que nous maîtrisons. C'est la raison pour laquelle la lecture d'albums n'a été proposée qu'en anglais et en italien et que les nouvelles versions de la comptine intitulée *Jean Petit qui danse* n'ont été chantées qu'en anglais et en espagnol.

Ensuite, lorsque nous avons cherché à augmenter le nombre de langues, notamment pour l'activité des fleurs, où le mot *bonjour* était traduit en une vingtaine de versions, nous n'avons pas eu d'autre option que celle d'avoir recours à Internet. Le regard critique et éclairé d'un natif pour certaines traductions aurait été le bienvenu. A ce propos, trois des quatre versions de *Frère Jacques* ont été vérifiées par des locuteurs avertis : la version en croate a obtenu l'aval d'une des assistantes, originaire de ce pays balkanique, et nous avons approuvé la version en espagnol. La version en arabe n'a pas pu être contrôlée. Quant à la

quatrième version, la maman grecque, qui est d'ailleurs venue l'enseigner à un groupe d'enfants dans le cadre de nos activités, l'a entièrement modifiée. En effet, les paroles différaient complètement de la version française et cet aspect culturel n'avait pas été pris en compte sur Internet, puisqu'elles avaient été traduites littéralement.

Dans certains cas, inclure les langues de la classe n'a pas été chose aisée non plus. Par exemple, au Cameroun, il existe près de 280 langues (Grosjean, 2015 : 18). Nous avons rencontré le père de Jackson afin qu'il nous renseigne sur la version utilisée à la maison. Pendant l'activité des fleurs, il était clair que l'enfant demeurait impassible à l'évocation de ce *bonjour*. A la fin de l'intervention, il nous a été donné de rencontrer la maman qui nous a expliqué que, bien qu'au Cameroun ils vivent dans des villages voisins, son mari et elle-même s'exprimaient dans deux langues différentes. Jackson ne connaît le mot *bonjour* que dans celle de sa mère. Cette anecdote met en lumière la difficulté pour l'intervenant de créer ses propres ressources d'éveil aux langues et de mettre en scène les langues de la classe. Il en va de même pour la prononciation, qui faute de modèles, est probablement erronée.

La mise en place des activités n'a pas été non plus sans heurt. Tout d'abord, notre utilisation de l'allemand s'effectue dans des domaines restreints, ayant pour conséquence un niveau de compréhension plus développé que celui de la production. Cela signifie que ni la conduite des activités ni la traduction des fiches en allemand n'ont pu se faire de façon autonome. L'éducatrice a accepté de faire l'interprète lorsque nos compétences avaient atteint leurs limites. Ensuite, nous adressant à un public qui n'est pas encore entré dans l'écrit, nous avons dû compter sur l'aide des assistantes et de l'éducatrice afin d'assurer un bon déroulement au travail en groupes. Même si un retour sur les activités leur a été demandé, une observation avertie sur ce qui se passait aux différentes tables n'a pas été possible puisque le personnel n'a pas été formé aux principes et à la mise en œuvre de l'éveil aux langues. Cet exemple signale, dans tous les cas, un besoin d'assistance dans l'implantation des activités d'éveil aux langues au *Kindergarten*.

3. Les attitudes des enfants lors des activités

Lors de l'observation de classe et pendant les enregistrements, nous avons relevé la manière dont les enfants se comportaient pendant la mise en place du dispositif que nous leur proposons. Cette section présente, d'une part, les manifestations d'intérêt et, d'autre

part, leurs attitudes quant au format déployé pour l'éveil aux langues, c'est-à-dire le travail dans le coin regroupement, les fiches, et le travail en groupes.

3.1. Un accueil de la diversité chaleureux

Généralement, les enfants du groupe rouge ont montré une attitude positive vis-à-vis de notre présence et de notre intervention. Dès le deuxième jour, nous avons instauré un principe qui était de saluer les enfants dans une langue de la maison. Leur étonnement des premières fois s'est vite converti en sourires complices. Nous avons vu que la diversité linguistique et culturelle est élevée dans le groupe rouge et, vu que notre recherche se déroule dans un *Kindergarten*, nous pouvons supposer que la présence de leur-s langue-s familiale-s à l'école est une expérience inédite pour eux. Il est aisé de constater qu'elle est aussi appréciée des enfants.

Mary, notre mascotte anglaise, a également contribué à l'enthousiasme des enfants à l'égard du projet. Elle a plu aussi bien aux filles qu'aux garçons, et a été réclamée quotidiennement. Lorsqu'elle apparaissait, Mary a favorisé le maintien de la curiosité pendant les activités. Lors de la séance d'introduction, bien que les enfants aient été conscients que nous la faisons parler, ils ont accepté d'entrer dans le jeu de rôle et de lui serrer la main. Certains ont vraiment pris à cœur d'apprendre la comptine *Frère Jacques* dans une nouvelle langue dans le but d'aider Mary à s'endormir. L'utilisation d'une mascotte a permis d'inciter certains des plus jeunes à participer.

Ce qui nous a paru également révélateur de l'engouement des enfants pour notre intervention a été leur sollicitation. En effet, à leur demande, des activités ont été créées sur le moment et réalisées en dehors du temps qui nous était imparti, pendant les périodes de jeu libre. Par exemple, nous en avons proposé un qui alliait l'écoute, la réflexion et le mouvement. Les affiches sur lesquelles figurait le mot *bonjour* écrit en différentes langues ont été mises au mur et les enfants devaient écouter une version du mot et courir vers l'affiche correspondante. Ce sont des moments de l'intervention que nous n'avons pas pu examiner, étant donné qu'ils étaient spontanés, mais qui témoignent de l'attitude positive des enfants.

3.2. Implication dans le projet et attitudes

Le format proposé pour les activités s'est révélé différent de ce dont les enfants avaient l'habitude d'expérimenter au *Kindergarten*. Le travail sur fiches, par exemple, a représenté une nouveauté pour les enfants âgés de 3-4 ans et de 4-5 ans. Il nous a paru

indispensable à la recherche puisqu'il alimente le recueil de données et permet de mesurer les effets des activités orales sur les aptitudes des enfants. De plus, notre expérience d'enseignante dans d'autres pays d'Europe à des enfants appartenant à la tranche d'âge des 4-6 ans, a contribué à considérer le travail sur fiches pertinent, et donc à sa mise en œuvre. Le principe étant nouveau pour la plupart des enfants, il s'est révélé attractif. Cependant, il a engendré des complications au niveau de la mise en place. En effet, les déplacements du coin regroupement aux différentes tables étaient chronophages, et le fait de travailler assis ne faisait pas non plus partie de leurs habitudes.

Comme nous l'avions établi lors de l'observation de classe, le travail en groupes n'est pas une modalité retenue par l'éducatrice. Etant donné qu'il constitue l'un des principes de l'éveil aux langues, il a été appliqué. Cependant, comme nous l'avions relevé lors de l'élaboration à deux de la biographie langagière, cette absence de pratique au jardin d'enfants a engendré l'émergence de plusieurs « incidents ». Sur la fiche « Bonjour tout le monde » les deux options possibles portaient une couleur différente dans le but de faciliter l'obtention des réponses. Quelques enfants ont refusé de choisir la même couleur qu'un camarade avec lequel ils avaient eu un différend et qui se trouvait à la même table de travail. L'objectif même de trouver ensemble la réponse à une question ne représentait aucunement une priorité. D'autres menaient la réflexion et ne laissaient pas le reste du groupe y contribuer ; d'ailleurs, certains enfants ne l'envisageaient même pas. Nous avons également relevé cette situation pendant le travail sur les autres fiches du programme d'éveil aux langues. Une négociation franche sur la réponse à fournir, durant laquelle des désaccords sont exprimés et discutés a été encouragée mais n'a pas été véritablement observée sous une forme spontanée. Nous supposons qu'une maturité plus importante est requise pour ce genre d'échanges.

Lors des activités menées dans le coin regroupement, un taux de participation peu élevé chez les plus petits a été noté. Leur capacité de concentration s'est révélée brève et ils se sont montrés plus dissipés. Il se peut que cette attitude soit en partie causée par le mouvement de grève qui a perturbé leur routine. De plus, les plus grands répondaient plus promptement à nos sollicitations, ce qui a participé au manque de collaboration des plus jeunes. Le même constat avait été fait lors de l'observation des activités dirigées par l'éducatrice. En outre, la plupart des plus petits ont manifesté de l'inhibition lors des activités d'éveil aux langues. Comme nous l'avons déjà évoqué, ils gèrent leur répertoire en fonction du lieu de l'interaction et de l'interlocuteur, donc le pont créé par la démarche

plurielle entre leurs deux univers ainsi que la multitude de langues présentées les séduisent en même temps qu'ils les troublent. Ainsi, une durée d'implantation plus conséquente ainsi qu'un échantillon de langues moins intimidant seraient à prendre en considération auprès de ces enfants.

Suite à l'analyse proposée dans ce chapitre, nous pouvons établir la pertinence de la démarche biographique auprès de la tranche d'âge ciblée. Les enfants ont su tirer parti de la posture réflexive qui leur a été suggérée d'adopter, notamment en faisant part de leurs représentations sur les langues de leur répertoire. L'étude de la mise en place des activités a mis en lumière deux points :

- Les limites auxquelles l'intervenant est confronté lorsqu'il entreprend une démarche plurielle ;
- Les éléments du dispositif qui ont favorisé ou bien quelque peu ralenti l'implication des enfants dans notre projet.

Le prochain chapitre propose au lecteur l'étude des activités d'éveil aux langues.

Chapitre 9. L'éveil aux langues au jardin d'enfants : quelle pertinence ?

Afin de mesurer la viabilité de la démarche plurielle que nous avons implantée dans le groupe rouge, nous avons pris en compte les réponses figurant sur le questionnaire, les fiches ainsi que sur le retour. Ces dernières nous permettront de mesurer les effets des activités proposées. En outre, les interventions des enfants qui véhiculent des traces d'attitudes, d'aptitudes et de savoirs lors des séances seront analysées puisque le développement de ces trois dimensions est visé par l'éveil aux langues.

1. Les attitudes envers la diversité linguistique et culturelle

Dans cette section, nous analyserons l'attitude des enfants par rapport aux activités d'éveil aux langues. Seront également examinés les effets du dispositif sur leurs capacités à considérer la diversité linguistique et culturelle environnante et sur leur motivation à apprendre une nouvelle langue.

1.1. Impressions des enfants sur l'éveil aux langues

Le premier item du retour a permis de recueillir l'avis des enfants sur le contenu du dispositif qui leur a été proposé. Quinze enfants sur dix-sept ont apprécié les activités d'éveil aux langues et celles portant sur la biographie langagière. Deux garçons ont répondu par la négative. Nous avons été étonnée de leur attitude fermée et de leurs réponses aux items, souvent erronées, alors qu'ils participaient volontiers au projet. Nous en avons fait part à L.T. qui nous a indiqué que leur retour s'était effectué pendant la récréation, ce qui peut expliquer leur comportement. Les enfants ont déclaré avoir porté de l'intérêt à toutes les activités ; certains ont signalé une préférence pour la mascotte Mary, présentes lors de la mise en œuvre de plusieurs activités, ainsi que pour les fleurs. A la fin de la séance d'introduction, Abigael explique pourquoi elle a aimé les fleurs :

L.T. : Abigael / qu'est-ce que t'as pensé de l'activité↑ est-ce que c'était bien ou qu'est-ce...qu'est-ce qui t'a plu↑

Abigael : Heu heu...les fleurs

L.T. : les fleurs t'as bien aimé

M.S. : elles sont belles vos fleurs hein↑

L.T. : pourquoi / pourquoi t'as bien aimé ça

Abigael : parce qu'elles parlaient dans toutes les langues

Les bons résultats de l’item 1 du retour viennent confirmer les démonstrations d’engouement relevées lors des activités chantées et des récits d’albums. Les enfants connaissaient déjà l’air de la comptine *Jean Petit qui danse*. La structure étant assez répétitive, ils ont très vite été en mesure de chanter les versions en espagnol et en anglais qu’ils étaient en train de découvrir, et ainsi d’exprimer leur enthousiasme pour l’activité. Karim et Seoud, arabophones, nous ont demandé à quelques occasions de leur chanter la version arabe de *Frère Jacques*, en soulignant que la langue était belle et qu’elle faisait partie de leur répertoire verbal. Nous avons raconté une histoire de Barbapapa⁶¹ en italien, puis Mary en a raconté une⁶² en anglais. A la fin de la première, Alessia a fait preuve du même enthousiasme que les deux garçons pour leur langue, en annonçant fièrement : « *Ho capito tutto*⁶³ ». La présence et la reconnaissance des langues familiales au jardin d’enfants semblent ainsi contribuer à l’intérêt des enfants pour le dispositif. L’histoire en anglais présente la routine d’un petit garçon et a permis à certains de prendre conscience que certains éléments de la leur étaient semblables, et donc de s’identifier. Lorsque nous avons demandé aux enfants en quelle langue ils avaient préféré écouter une histoire, nous avons obtenu les réponses suivantes : « *En italien parce que c’est la langue d’Alessia* » (Emma-Jane), « *Celle en italien parce que la langue est jolie* » (Natasha), « *En italien parce que je veux apprendre cette langue* » (Emilie), « *En italien parce que c’est plus joli que l’anglais* » (Seoud), « *En anglais parce que c’est Mary qui l’a racontée* » (Mauro). Nous observons qu’en général, les réponses sont guidées par la sonorité de la langue, à laquelle les enfants sont sensibles.

1.2. Traces d’ouverture à l’Autre et de motivation

Parmi les réponses citées ci-dessus, celle d’Emma-Jane affiche une prise de conscience de la diversité linguistique de la classe et celle d’Emilie, une motivation à apprendre une langue. L’item 17 du questionnaire et l’item 8 du retour servaient justement à mesurer la disposition des enfants à s’engager dans l’apprentissage d’une nouvelle langue. Six enfants ont répondu « *je ne sais pas* » à la question 17, c’est-à-dire avant notre intervention. Toutes les tranches d’âge du groupe y sont représentées. Seul un enfant âgé de 3 ans répond la même chose à l’item 8 du retour, ce qui démontre que les activités d’éveil aux langues ont motivé les indécis. Lorsque l’on s’intéresse aux raisons qui

⁶¹ Les références de l’album se trouvent dans la bibliographie.

⁶² Idem.

⁶³ Qui signifie « J’ai tout compris ».

animent ces enfants à apprendre une nouvelle langue, on constate que quatre enfants mentionnaient leur environnement avant la mise en place du projet, et que dix autres n'ont pas su répondre. Dans l'item 9 du retour, quatre enfants – dont les deux garçons privés de récréation – demeurent hésitants, sept mentionnent leur environnement et quatre évoquent la sonorité de la langue : « *C'est joli* » (Emma-Jane). Ces résultats confirment une prise de conscience et une attitude positive vis-à-vis de la diversité linguistique environnante.

L'ouverture à la diversité présente dans la classe peut également être mesurée par l'item 3 du retour. Tous les enfants disent avoir découvert des langues pendant l'intervention, ce qui confirme leur attention pendant les activités et leur intérêt. L'analyse transversale des items 28 du questionnaire et 4 du retour nous renseigne davantage. En effet, avant notre intervention, à la question « Peux-tu nommer des langues que tu ne connais pas et qui sont parlées par tes camarades ? », six enfants n'ont pas su répondre et la langue la plus citée a été l'italien. A la fin du projet, un seul enfant n'a pas répondu et une plus grande variété de langues figurait dans toutes les réponses, notamment l'arabe et le grec, mis à l'honneur pendant le concert de *Frère Jacques*. Abigael avait été la seule à mentionner l'arabe dans le questionnaire et dans l'extrait qui suit, elle précise les raisons pour lesquelles elle ne tient pas à l'apprendre :

M.S. : Dans ta classe est-ce qu'il y a des enfants qui parlent des langues que toi tu connais pas

Abigael : oui

M.S. : oui↑ qui↑ euh... quelle langue↑

*Abigael : mmm... *arabisch**

M.S. : arabe / d'accord / tu as envie de découvrir cette langue↑ tu as envie de la connaître un peu↑
(Abigael hoche la tête) *non↑ pourquoi↑*

Abigael: parce que ils ont pas de sous

M.S. : parce qu' ils ont pas de sous

Abigael : oui / et après ils sont tout sales et même ils sont tout sales

M.S. : ils sont tout sales

Abigael : oui ils sont mar... ils sont marron / oh j'aime pas être marron

Au cours de cet échange, la petite fille s'appuie sur des stéréotypes, qu'elle a probablement entendus en dehors du jardin d'enfants, pour justifier son refus d'apprendre l'arabe. Elle fait le lien entre la langue et ses locuteurs, et l'on retrouve ici le processus de hiérarchisation des langues, mentionné dans le premier chapitre de ce mémoire : Abigael

confère indubitablement à l'arabe le statut de langue minorée. Par conséquent, après cet entretien, nous avons décidé que, pour le concert de *Frère Jacques*, Abigael allait apprendre la version arabe de la comptine. Même si dans le retour, elle dit vouloir apprendre l'anglais, langue parlée par la maman au travail, l'activité musicale aura porté ses fruits puisqu'Abigael a qualifié l'arabe de « *rigolo* », ce qui révèle une modification dans ses représentations de la langue. Elle y a été sensibilisée et son jugement s'en trouve amoindri (Matthey, 2013).

Tous ces résultats nous permettent de valider la pertinence de l'éveil aux langues au jardin d'enfants pour favoriser la construction identitaire, l'engagement dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ainsi qu'une ouverture à l'Autre. Procédons maintenant à l'analyse des savoir-faire du groupe rouge.

2. Des enfants engagés dans la découverte des langues : analyse des aptitudes

Dans l'ensemble de nos données, nous allons relever et analyser la capacité des enfants à mobiliser leurs connaissances des langues, à comparer des phénomènes graphiques et phoniques des langues et à les reproduire.

2.1. Travail en groupes et savoir-faire

Lors de la séance dédiée aux différentes écritures, les enfants ont eu à discriminer celles-ci sur une fiche. En amont de cette activité, une observation de chacune d'entre elles leur a été proposée dans le coin regroupement. Le mot *bonjour* en japonais est considéré par les enfants comme « *facile à écrire* », le grec « *a comme des toboggans* », le russe « *est carré* » et l'arabe « *est droit* »⁶⁴. Comme le précise Moore (2006 : 131) :

« Les enfants pré-lecteurs et scripteurs sont capables très tôt de reconnaître différentes formes de graphies des langues (...) »

Ainsi, les enfants en ont conclu que ces langues avaient des écritures qui ne se ressemblaient pas et qu'elles différaient de notre alphabet, présenté au début de la séance. Les résultats de la fiche montrent que seize enfants sur dix-huit ont su reconnaître le japonais, quinze ont été capables de discriminer le français et l'arabe. Le grec et le russe semblent un peu moins évidents à différencier, avec un taux de bonnes réponses de 11 et 12, respectivement. L'item 6 du retour permet de recueillir les effets de cette séance. A la

⁶⁴ Les quatre écritures du mot *bonjour* sont disponibles en annexe 13.

question « Est-ce que toutes les langues du monde ont la même écriture ? », douze enfants ont répondu correctement. Les réponses erronées proviennent de la tranche d'âge des 3-4 ans. Nous avons noté que les réponses figurant sur la fiche de certains de ces enfants étaient correctes. Nous pouvons alors établir qu'une bonne réponse lors du travail en groupes n'entraîne pas nécessairement une acquisition. Par ailleurs, ayant observé les deux tranches d'âge lors du travail sur cette fiche, nous avons relevé l'aptitude de chacune à répondre. Lorsque les enfants âgés de 5 à 6 ans ont eu à discriminer des éléments graphiques, soit ils ont simultanément associé l'écriture et le nom de la langue, soit l'écoute des différentes solutions possibles a été nécessaire pour qu'ils arrivent à la nommer. En ce qui concerne la tranche des 3-4 ans, l'association écriture-nom de la langue a rarement été observée. En revanche, certains se sont montrés à même de mettre en relation l'écriture avec le *bonjour* qui correspond (« *konichiwa* » pour l'écriture japonaise, par exemple). L'autre façon de procéder des plus petits a été soit de répéter systématiquement la dernière option citée par l'adulte, soit de reprendre les réponses de leurs camarades. Ces observations signalent que l'aptitude à manipuler et à comprendre un phénomène linguistique nouveau n'est pas la même dans une classe de jardin d'enfants.

L'effet de la modalité de travail en groupes est également relevé dans la fiche intitulée « Bonjour tout le monde » où il s'agissait pour les enfants d'indiquer en quelle langue le mot *bonjour* était prononcé par l'adulte. Les taux de réponses correctes oscillent entre 11 et 16 sur 18, selon les langues, mais l'item 7 du retour – « Sais-tu dire bonjour dans une nouvelle langue ? » – montre que cinq enfants, âgés de 3 à 4 ans, ne savent pas répondre et que deux autres citent des langues familiales.

Malgré les nombreuses occasions créées au fil du projet, nommer des langues semble une aptitude difficile à acquérir pour les plus jeunes.

2.2. Sensibilisation aux sonorités : développement des capacités métalinguistiques

Le dispositif mis en place a créé d'autres opportunités pour le groupe rouge de comparer des phénomènes linguistiques et de reproduire des sons nouveaux : les fleurs, *Jean Petit qui danse*, et *Frère Jacques*. Dans le coin regroupement, lors de la première activité, nous avons passé les fleurs en revue en prononçant le *bonjour* qu'elles portaient⁶⁵.

⁶⁵ Toutes les traductions du mot *bonjour* présentées se trouvent en annexe 14.

Un enfant a spontanément comparé la ressemblance de la version norvégienne à celle, plus familière, de l'allemand : « *God tag, c'est comme Guten Tag* ». Lors de la présentation des différentes versions de la comptine, un garçon a relevé la ressemblance entre « Brate », qui veut dire « frère » en croate, et « Braten », qui signifie « faire cuire » en allemand. La comparaison des langues se fait naturellement, sans qu'elle soit explicitement l'objectif du moment où elle surgit. De plus, Dagenais *et al.* (2007 : 209) indiquent que :

« Ce sont ces rapprochements qui permettent aux élèves d'appréhender de nouvelles langues avec plus de confiance. »

Le travail sur les sonorités a également été fructueux. Chaque version de *Frère Jacques*⁶⁶ a été interprétée par un groupe d'enfants. Chacun a été amené à s'exprimer sur l'articulation des sons et à comparer la version apprise avec une des autres : « *l'arabe est un peu dur à dire* » (Anthea). Abigael remarque qu'il est plus facile à prononcer que le grec « *parce que il y a pas trop à dire* ». Elle se réfère ici à la longueur des mots à prononcer et à la combinaison de phonèmes. Le groupe qui a appris les paroles en grec donne leurs impressions sur la langue :

M.S. : *comment c'est le grec↑ c'est joli↑ c'est difficile↑*

Natasha : *c'est difficile*

M.S. : *c'est difficile/ pourquoi↑*

Emma-Jane : *parce que on connaît pas ce- cette langue alors on a besoin d'ESSAYER et d'ESSAYER et après on arrive.*

M.S. : *d'accord/ et qu'est-ce qui est difficile/ qu'est-ce qui n'est pas comme le français*

Emma-Jane : *mmm/ le grec*

M.S. : *oui mais le grec*

Emma-Jane : *tout/ tout*

M.S. : *tout n'est pas comme le français↑*

Emma-Jane : *non*

M.S. : *et...c'est quoi qui est TRES difficile à prononcer↑*

Emma-Jane : *mmm/ on doit apprendre...la prononc-*

M.S. : *la prononciation*

Emma-Jane : *mmm mmm*

⁶⁶ Les paroles de la comptine dans les quatre langues figurent en annexe 15.

La langue grecque est perçue comme compliquée parce qu'elle est inconnue, et Emma-Jane expose dans cet extrait une stratégie d'apprentissage pour y remédier. Lorsque l'on demande aux petites filles de comparer l'espagnol au grec, Emma-Jane précise que dans la première « *il y a des mots qu'on sait. Tous les mots on sait* » et met ainsi en avant la ressemblance entre langues romanes. La version espagnole a d'ailleurs été unanimement adoptée et chantée par tous les groupes. Les enfants ayant eu à l'interpréter pour le concert ont considéré la langue facile « *parce que ça ressemble à banana et c'est rigolo* ». Certaines remarques d'ordre phonétique ont été relevées : un enfant observe que la version en croate contient beaucoup de consonnes fricatives, un autre remarque les interdentes du grec⁶⁷. Catroux (2009 : 52), dont l'étude porte sur des enfants de l'école élémentaire, analyse les commentaires comme « *rigolo, difficile* » que nous retrouvons également dans notre corpus :

« Les réflexions montrent qu'ils comprennent que les deux langues sont différentes et cette compréhension elle-même révèle l'émergence de la fonction métalinguistique »

Les versions anglaise et espagnole de *Jean Petit qui danse*⁶⁸ ont également amené les enfants à comparer des langues. Nous avons noté que les ressemblances entre l'allemand et l'anglais étaient plus évidentes à établir que celles entre le français et l'espagnol. En effet, les mots des deux premières langues sont identiques : *Arm-arm, Finger-finger, Hand-hand* ; alors que les langues romanes présentent des mots aux sonorités et à la graphie distinctes : *bras-brazo, doigt-dedo* et *main-mano*. Au sujet de l'intercompréhension, Moore (2006 : 55) précise que :

« Le linguiste peut décrire les fonctionnements de deux langues et les considérer comme voisins, tandis que les locuteurs des deux langues en question se défendent de pouvoir se comprendre les uns les autres. »

Les italophones, eux, ont spontanément mobilisé leurs connaissances et démontré la ressemblance entre l'italien et l'espagnol à leurs camarades : *brazo-braccio, dedo-dito, mano-mano*. Même si les résultats ne sont pas chiffrés pour cette activité, la participation des enfants montre que l'éveil aux langues développe leurs habiletés à analyser les langues.

⁶⁷ Ces observations sur la phonétique ont donné lieu à des réflexions. Concernant le croate, un enfant a dit : « *Il y a beaucoup de "ch ch ch tch tch", et c'est pas beau* ». Un autre enfant dit du grec : « *Les mots ils sont difficiles, il y a beaucoup de "c c "* » (prononce des interdentes).

⁶⁸ Les paroles en anglais et en espagnol de cette comptine se trouvent en annexe 16.

Mesurer les aptitudes des plus jeunes fréquentant un jardin d'enfants n'est pas évident mais les résultats et nos observations confortent partiellement nos attentes initiales⁶⁹. En effet, la tranche des 3-4 ans n'a ni participé au travail en groupes, ni partagé ses connaissances autant que nous l'espérions mais leur démonstration d'intérêt est indéniable. Une évaluation individuelle aurait peut-être été plus judicieuse. Quant au reste du groupe, nous pouvons dire que l'expérience est concluante puisqu'elle a favorisé le développement des capacités métalinguistiques des enfants.

3. *Analyse des savoirs*

Nous avons étudié la prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle à partir de deux perspectives : les connaissances des enfants issues de leur vécu et celles acquises au cours de notre intervention.

3.1. *Connaissances préalables à la mise en place du dispositif*

Nous avons relevé dans notre recueil de données plusieurs exemples illustrant le fait que les enfants, dès le *Kindergarten*, possédaient déjà un patrimoine linguistique et culturel. Comme nous l'avons établi au chapitre 3, la vie des enfants en dehors de l'école leur a déjà fourni des savoirs. Lorsque nous avons prononcé « marhaba » pendant la présentation des fleurs, Karim s'est exclamé « *en arabe !* » et Seoud s'est affiché en tant qu'expert de la langue en signalant que notre articulation était erronée. Quand la version japonaise a été présentée, Emma-Jane a indiqué qu'elle disait « *konichiwa* » dans la voiture avec son père, qui apprend la langue. Le même type d'intervention a été observé lors de la séance sur les écritures : les éléments graphiques de la langue arabe avaient déjà été introduits aux arabophones, il en va de même pour Emma-Jane et le japonais. Le reste du groupe a également démontré ses savoirs déjà là en saluant Mary soit dans la langue familiale, soit en hindi – « *namaste* » – qui est la langue dans laquelle ils se saluent pendant le cours de yoga.

Les extraits suivants sont issus de la toute première séance lors de laquelle les enfants ont réfléchi sur la notion de langue et l'importance de la langue commune :

Extrait 1 :

M.S. : c'est quoi une langue↑

⁶⁹ Voir nos commentaires concernant le tableau de Dunod et Florin ([2003] 2012) pour leur formulation.

Alessia : maintenant moi je parle / c'est une *Sprache*⁷⁰

Mauro : c'est *Deutsch*

M.S. : oui c'est *Deutsch* ou c'est français

Emma-Jane : ou c'est espagnol

M.S. : ou c'est esp- / c'est ça

Mora : ou c'est *Arabisch*

M.S. : ou c'est arabe oui

Anthea : ou c'est grec

M.S. : alors...ou c'est grec d'accord / donc une langue ça sert à...

Emma-Jane : à : communiquer...à parler

M.S. : OUI / les autres...alors ça sert à quoi une langue↑

Mora : on peut parler des choses

M.S. : oui / oui Demba↑

Demba : quand quelqu'un n'a pas de langue il peut rien dire

M.S. : oui / il peut pas dire ce qu'il veut...il peut pas communiquer c'est très bien / Abigael↑ tu dis la même chose↑

Abigael : et après on sait pas si ...les autres ils peuvent pas savoir qu'est-ce qu'on veut

Extrait 2 :

M.S. : pourquoi c'est important de parler tous la même langue↑

Jackson : parce qu'on est en Allemagne

Demba : pour que tout le monde arrive à se comprendre

Emma-Jane : parce que sinon on comprend pas

Ces échanges montrent que les enfants mettent en commun leurs savoirs et œuvrent ensemble à l'élaboration d'une réponse. Certains tentent une démonstration, puis d'autres illustrent ce qu'est une langue et ce partage de connaissances aboutit à une proposition de définition : « une langue ça sert à communiquer ». Les enfants savent aussi que les langues ont une dimension sociale « les autres ils peuvent pas savoir qu'est-ce qu'on veut ». Ici, les effets de la réflexion collective sont visibles, et comme le précisent Dagenais *et al.* (2007 : 203) :

⁷⁰ *Sprache* se traduit par « langue ».

« De la collaboration émergent de nouvelles connaissances, supérieures à ce que chaque individu aurait été capable de développer seul. »

Le second extrait révèle qu'une prise de conscience de l'intérêt de la langue commune a eu lieu avant l'implantation des activités. Comme nous l'avons vu, ce groupe est linguistiquement très varié et les enfants savent bien que la langue de scolarisation leur assure une interaction avec tout le monde.

3.2. Les apports du projet

Les effets de l'éveil aux langues sur les savoirs ont pu être constatés à plusieurs occasions. Les phases de révision révélaient ce que les enfants avaient retenu. Dès sa deuxième apparition, la mascotte Mary a été spontanément saluée en anglais. Lors de la révision des écritures, une grande partie du groupe rouge a su associer l'écriture qui leur était présentée au *bonjour* qui y correspondait. Le groupe est parvenu à citer le *bonjour* qui figurait sur leur fleur dès le deuxième jour. Une petite fille s'est exclamée : « *je suis marhaba* » afin de nous informer que la fleur qui allait être présentée lui appartenait. Leur capacité de mémorisation a été considérable. La présentation de la biographie langagière devant les camarades a révélé que les enfants savaient reconnaître les drapeaux coloriés, en les associant aux langues correspondantes, alors que pendant l'élaboration de celle-ci, le seul drapeau connu de tous était celui de l'Allemagne. L'item 19 du questionnaire et l'item 2 du retour servaient à mesurer la conscientisation de la diversité linguistique dans le monde. Au premier, ils ont été neuf à répondre que tous les enfants du monde ne parlaient pas la même langue contre quatorze au second. Ces résultats, sur une période si courte, sont prometteurs.

A travers les albums et les chansons, nous avons tenté d'apporter un contenu culturel à notre intervention. Le groupe a découvert que les enfants ne s'habillaient pas de la même façon selon l'endroit du monde où ils vivaient. Il s'est également rendu compte que des enfants qui ne parlaient pas la même langue que lui pouvaient mener une vie similaire. Ils ont découvert que les chansons de leur répertoire ou les aventures de leurs personnages préférés pouvaient exister dans différentes langues et être entonnées ou lues par d'autres enfants dans le monde.

En ce qui concerne les langues regroupées en familles, l'album intitulé *Come on, Daisy* (1999) a été retenu parce que les phrases sont courtes et les images, explicites. Nous avons également porté notre attention sur le contenu du texte et avons relevé des mots

comme : « *come here, fish, frog, alone* ⁷¹ », ainsi que des onomatopées qui ont aidé les enfants à comprendre une histoire racontée dans une autre langue germanique⁷². L'un d'eux en a d'ailleurs fièrement conclu « *je peux un peu comprendre l'anglais* ». L'item 5 du retour révèle que la capacité à savoir qu'il existe des ressemblances entre les langues concerne davantage la tranche d'âge des 5-6 ans et seulement deux enfants de 3 et 4 ans, ce qui représente onze enfants sur dix-sept.

Le travail simultané sur plusieurs langues qui a été proposé au groupe rouge a engendré la mobilisation et le partage des connaissances ainsi que l'acquisition de nouveaux savoirs, comme l'indique l'éducatrice dans son retour sur les activités, en qualifiant les enfants de « *très réceptifs* » et en soulignant à trois reprises la « *prise de conscience* » de leur répertoire et de la diversité linguistique et culturelle.

⁷¹ La traduction en allemand serait, respectivement : *komm hier, Fisch, Frosch, allein*

⁷² La même démarche a été entreprise avec les autres albums.

Conclusion

Les résultats de notre recherche montrent que l'implantation d'un programme d'éveil aux langues et l'élaboration d'une biographie langagière ont toute leur place dans un *Kindergarten*. Nous sommes consciente que, pour confirmer la pertinence de la démarche plurielle, il faudrait mener un projet s'étendant à toutes les classes du jardin d'enfants, sauf une qui tiendrait lieu de classe témoin. Toutefois, les résultats obtenus peuvent être considérés comme très encourageants, vu le peu de temps dont nous disposions. En effet, les enfants du groupe rouge ont prouvé qu'ils savaient puiser dans leurs connaissances et dans leur répertoire verbal dans le but de comparer, observer et analyser la diversité linguistique et culturelle à laquelle ils ont été soumis. Cela a rendu la gestion de leur répertoire plus visible à leurs yeux. Les échanges entre l'adulte et les enfants ont favorisé la construction de connaissances, de représentations et de capacités métalinguistiques nouvelles. Le dispositif déployé a clairement donné une nouvelle force aux langues familiales au sein de la classe. Les enfants ont perçu et apprécié leur valorisation à travers les activités.

Lors de la mise en œuvre du projet, nous avons pris conscience que certains principes du *Kindergarten* et de l'éveil aux langues n'étaient pas aisément conciliables. La présence de plusieurs tranches d'âge dans un même groupe-classe rend le propos du travail en groupes difficile à atteindre. Offrir le même programme à tous les enfants ne permet pas de mesurer pleinement les capacités des plus petits. Nous avons noté que ceux-ci ont besoin de plus de temps pour assimiler les concepts, et les activités proposées doivent être plus centrées sur leur univers d'enfant et sur l'imaginaire. D'ailleurs, les chants et les récits d'albums, les activités manuelles – comme le coloriage de la biographie langagière et la confection des fleurs – ou encore l'apparition régulière de la mascotte, ont accru leur investissement dans le dispositif. Les plus grands s'étant montrés tout à fait capables d'accueillir l'éveil aux langues tel que nous l'avons conçu, nous en concluons qu'une séparation selon la tranche d'âge est nécessaire pour pouvoir mesurer plus précisément les effets d'une telle démarche auprès des plus jeunes. Bien évidemment, une durée plus importante et une intervention régulière sont à envisager. Une autre piste, que nous n'avons pu explorer qu'une fois, serait de solliciter plus de parents. Cela permettrait de renforcer le pont créé entre les langues de l'école et celle-s de la famille. L'implication des parents leur donnerait également l'opportunité de partager leurs connaissances

linguistiques avec l'enseignant. En effet, l'intervention de la maman grecque s'est révélée précieuse dans la préparation de nos activités.

Face aux centaines de milliers d'enfants réfugiés et aux autres petits Européens qui composeront la société allemande de demain, la mise en place d'une éducation plurilingue semble urgente pour assurer un vivre-ensemble harmonieux. Pour l'instant, l'Allemagne y pense, prend des mesures qui figurent dans des textes, mais la mise en pratique n'est pas systématique. Les enseignants entendent parler de l'éveil aux langues pendant des formations mais la prise en charge du plurilinguisme de leur groupe-classe demeure optionnelle, comme nous l'avons constaté dans le groupe rouge. Pourtant, cette démarche nous semble constituer la garantie d'une valorisation des ressources et de l'identité plurielle des enfants par la société d'accueil. Notre expérimentation auprès de ces enfants en témoigne.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. ([1999] 2013). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance, Tome 44 n°4*, 305-309.
- ABRY, D. (2012). *Initiation à la didactique d'une langue étrangère*. Cours de Diplôme d'université FLE 3^{ème} année de licence. CNED – Université Stendhal-Grenoble 3.
- ANSOHN, M. *et al.* (2014). *Kolibri Musikbuch Bayern 1/2*. Braunschweig (Allemagne) : Schroedel.
- BAADER, M.S. (2010). « École maternelle et Kindergarten : contexte historique et différences actuelles entre la France et l'Allemagne ». *Regards Croisés*. Paris / Berlin : OFAJ / DFJW, 2-10.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *LehrplanPLUS Grundschule - Lehrplan für die bayerische Grundschule*. Munich : J. Maiss.
- BEACCO, J.-C. *et al.* (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Division des Politiques linguistiques. Direction de l'Education et des langues, DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg :
- https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf.
- BERG, K. *et al.* (2014). *Karibu Fibel für Bayern*. Braunschweig (Allemagne) : Westermann.
- BERTUCCI, M.-M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le français d'aujourd'hui* 157, 49-56.
- BILLIEZ J. (2007). Etre plurilingue, handicap ou atout ? *Écarts d'identité, Les mots de l'immigration III*, 88-90.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H., (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation scolaire, extra-

scolaire et de l'enseignement supérieur, DG IV Conseil de l'Europe, Strasbourg : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf

CANDELIER, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, n° 1*, 65-90.

CANDELIER, M. et TUPIN, F. (2002). *Evlang, éléments d'un bilan*. Récupéré en mars 2016 de jaling.ecml.at/pdfdocs/contributions/candelier_tupin.pdf.

CASTELLOTTI, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? *Ela. Études de linguistique appliquée 123-124*, 365-372.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & DUVERGER, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : ADEB.

CATROUX, M. (2009). La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observations en CE1 et CE2. *Les Cahiers de l'Acedle, volume 6, n° 1*, 37-68.

CAVALLI, M. (2007). *Pour un curriculum plurilingue à l'école primaire (3-12 ans) : de quelques principes, propositions et scénarios*. Tours : ADEB.

CHRIST, I. (2003). Un ancrage réussi. L'enseignement des langues en Allemagne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 33*, 37-48.

CIDAL (2013). *Le système éducatif en Allemagne, de la petite enfance à l'enseignement supérieur*. Récupéré en mars 2016 de download.diplo.de/Paris/Systeme-educatif.pdf

CIDAL (n.d.). *L'immigration en Allemagne*. Récupéré en janvier 2016 de <http://www.allemagne.diplo.de/Vertretung/frankreich/fr/03-cidal/09-dossiers/immigration/00-immigration-uebseite.html>

COSTE, D. (2008). Education plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, n°1*, 91-107.

CUMMINS, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism 9*, 1-43.

CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education : Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.

CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.

CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

DABENE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères* 6, 13-21.

DAGENAIS, D. *et al.* (2007). L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée* Vol 10, n°2, 197-219.

DE GOUMOËNS, C., DE PIETRO, J.-F. & JEANNOT, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin de la VALS/ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 69/2, 7 - 30.

DE PIETRO, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères* 28, 161–185.

DE PIETRO, J.-F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable... *Politiques de l'éducation et innovations, bulletin CIIP* 21, 32-35.

FONTAN, S. (2014). Le défi démographique de l'Allemagne : sa démographie. *L'économiste*. Récupéré en avril 2016 de <http://www.leconomiste.eu/decryptage-economie/175-le-defi-demographique-de-l-allemande.html>

Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013 - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. Récupéré en janvier 2016 de http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf

GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues, le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel

HAWKINS, E. (1992). La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire. *Repères* 6, 41-56.

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

HUBER-KRIEGLER, M., LÁZÁR, I. & STRANGE, J. (2005). *Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle*. Graz (Autriche) : Centre européen pour les langues vivantes.

- JODELET, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- LECONTE, F. (1997). *La famille et les langues : une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*. Paris : L'Harmattan.
- MAALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- MAIRE-SANDOZ, M.-O. (2008). Un arbre polyglotte. *Diversité*, 153, juin, 155-159.
- MATTHEY, M. (2013). *Rapports intergroupes et exolinguisme*. Cours de Master 1 mention Sciences du langage spécialité FLE. CNED – Université Stendhal-Grenoble 3. Cours de Master 2.
- MILLET, A. (2014). *Cours de méthodologie, recueil et analyse qualitative de données langagières en situation d'entretien*. Cours de Master Sciences du langage Spécialité Didactique du français : Français langue étrangère - Français langue maternelle Finalité recherche - 2ème année. Université Stendhal-Grenoble 3.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- MOORE, D. et SABATIER, C. (2012). *Une semaine en classe en immersion française au Canada*. Grenoble : PUG.
- Musée de l'histoire de l'immigration (2013). *France-Allemagne de 1871 à aujourd'hui. Parcours de l'exposition À chacun ses étrangers ? De 1945 à aujourd'hui*. Récupéré en février 2016 de <http://www.histoire-immigration.fr/musee/autour-des-expositions/a-chacun-ses-etrangers-france-allemande-de-1871-a-aujourd-hui/parcours-expo>
- NERBOLLIER, D. (2016). L'Allemagne s'organise pour scolariser les enfants réfugiés. *La Croix*. Récupéré en mars 2016 de <http://www.la-croix.com/Actualite/Europe/L-Allemagne-s-organise-pour-scolariser-les-enfants-refugies-2016-01-05-1399922>
- PERDEREAU-BILSKI, M.-P. (2005). Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers étayent les seconds dans la construction de compétences croisées. *Revue de sociolinguistique en ligne Glottopol* 6, 147-159.
- PERREGAUX, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, 101-110.
- PERREGAUX, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 76, 81-94.

PERREGAUX, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères* 29, 147-166.

PERREGAUX, C. et al. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école, vol. 1 et 2*. CIIP, Neuchâtel.

RONJAT, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion.

SIMON, D.-L. (2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école. In Mochet, M.-A, Barbot, M.-J., Castellotti, V. et al., *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste, ENS Lettres et sciences humaines*, 133-142.

SIMON, D.-L. (2014). *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école*. Cours de Master Sciences du langage Spécialité Didactique du français : Français langue étrangère - Français langue maternelle Finalité recherche - 2ème année. Université Stendhal-Grenoble 3.

TEXTOR, M.R. (2010). *Elternbereit in Kita und Schule*. Récupéré en janvier 2016 de <http://www.elternarbeit.info/bildungspartner.html>

THAMIN, N. et SIMON, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». (E. Huver & M. Molinié, éd.) *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique* (4). Récupéré en mars 2016 de : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article65>

TRIMAILLE, C. (2013). *Plurilinguismes et identités*. Cours de Master 1 mention Sciences du langage spécialité FLE. CNED – Université Stendhal-Grenoble 3.

ULICH, M. (n.d.). *Mon enfant apprend 2 langues : l'allemand et la langue parlée en famille*. Staatsinstitut für Frühpädagogik – IFP München. Récupéré en janvier 2016 de <http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/elternbrieffranz.pdf>

Vorkurs Deutsch 240 (n.d.). Récupéré en janvier 2016 de <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/gaerten/vorkurs.php>

Albums travaillés avec les enfants :

Beaumont, E. (1995). *L'imagerie de la Terre*. Paris : Fleurus.

Hetherington, H. (2003). *My Week*. Oxford : Oxford University Press.

Simmons, J. ([1999] 2004). *Come on, Daisy*. Londres : Orchard Books.

Taylor, T. et Tison, A. ([1974] 2010). *La Cucina*. Chine : Nord-Sud

Table des illustrations

<i>Tableau 1: Développement de l'enfant de 3 à 6 ans, d'après Dunod et Florin ([2003] 2012).....</i>	<i>37</i>
<i>Tableau 2: Profil linguistique du groupe rouge</i>	<i>53</i>
<i>Tableau 3: Vue d'ensemble du dispositif mis en œuvre.....</i>	<i>56</i>
<i>Tableau 4: Présentation de l'élève figurant dans le questionnaire</i>	<i>66</i>
<i>Tableau 5: Objectifs des questions de la deuxième section du questionnaire.....</i>	<i>67</i>
<i>Tableau 6: Objectifs des questions de la troisième section du questionnaire</i>	<i>68</i>

Table des annexes

Annexe 1 Deux exemples de traitement de la diversité linguistique et culturelle dans les manuels allemands (au niveau du CP).....	115
Annexe 2 Invitation aux parents étrangers à venir partager leurs traditions au jardin d'enfants.....	116
Annexe 3 Fiche « Bonjour tout le monde ! » et document iconographique lié à l'activité.....	117
Annexe 4 Notre jardin des langues.....	118
Annexe 5 Fiche écritures et document iconographique lié à ce thème.....	119
Annexe 6 Fiche langue maternelle et langue seconde.....	120
Annexe 7 Fiche histoire de mes langues et exposition.....	121
Annexe 8 Questionnaire.....	122
Annexe 9 Retour.....	125
Annexe 10 Exposition de la langue française dans la classe.....	126
Annexe 11 Conventions de la transcription.....	127
Annexe 12 Stratégie linguistique du groupe rouge.....	128
Annexe 13 Les différentes écritures du mot <i>bonjour</i> présentées aux enfants.....	129
Annexe 14 La diversité linguistique présentée au groupe rouge avec la traduction du mot <i>bonjour</i>	130
Annexe 15 Les paroles de <i>Frère Jacques</i> travaillées.....	131
Annexe 16 Les paroles de <i>Jean Petit qui danse</i>	132

ANNEXE 1

Deux exemples de traitement de la diversité linguistique et culturelle dans les manuels allemands (au niveau du CP)

Wie Tiere klingen 11/31 - 34

ü - ür - ü (Türkei)
 kukuriiku (Polen)
 möh (Frankreich)
 am - muu (Finnland)
 cock a'doodle doo (Großbritannien)
 kukko kiekkuu (Finnland)
 hu hu hu (Togo)
 gaff gaff (Russland)
 hau hau (Polen)
 cik cik (Türkei)
 küi küi (Frankreich)
 bow wow (Großbritannien)
 tschik tschirik (Russland)
 piip piip (Finnland)

1 In jeder Sprache klingen Tierlaute anders. Hört euch die Beispiele für Tierlaute aus der Türkei, Frankreich und Großbritannien sowie Russland, Polen, Finnland und dem afrikanischen Land Togo an. Macht die Tiergeräusche nach.

2 Fügt die deutschen Tierlaute hinzu. Ihr könnt die Tiere dabei auch spielen.

3 Fragt Menschen, die eine zweite Sprache sprechen, nach Tierlauten.

Türkei Frankreich
 Russland Großbritannien
 Polen Finnland
 Togo

Stimmübungen.
 Aussprachen der Tierlaute hören und aufgrund des Höreindrucks die Imitation üben; Kind ahmt einen Tierlaut nach, die anderen finden heraus, welches Tier gemeint ist.

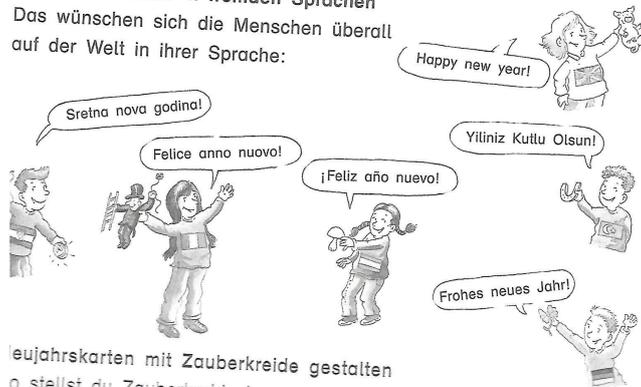
So geht's: S. 47

55

Neujahr

Neujahrswünsche in fremden Sprachen

Das wünschen sich die Menschen überall auf der Welt in ihrer Sprache:

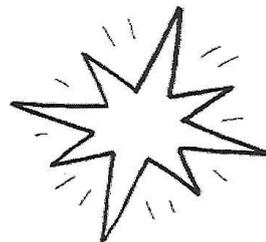


Neujahrskarten mit Zauberkreide gestalten
 o stellst du Zauberkreide her:

ANNEXE 2

Invitation aux parents étrangers à venir partager leurs traditions au jardin d'enfants

Liebe Eltern der Vorkurs-Deutsch Kinder,
die Zeit vor Weihnachten bietet sich dazu an, Sie einzuladen zu uns in die Schule zu kommen, um über die Weihnachtszeit aus Ihrem Kulturkreis/Ihrem Herkunftsland zu erzählen/ vorzulesen.



Es ist natürlich freiwillig, nur wer Zeit und Lust hat.

Dazu würden sich folgende Termine anbieten:

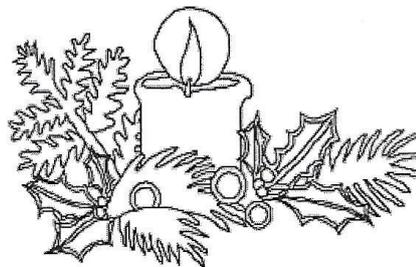
Datum	Name
Freitag, 4.12.	
Am Montag, 7.12.	findet in den meisten Kindergärten die Nikolausfeier statt, deshalb rechne ich an dem Tag nicht mit allen Kindern.
Freitag, 11.12.	
Am Montag, 14.12. findet ab 8 Uhr ein Adventssingen für alle Schulklassen in der Pausenaula statt. Wir nehmen teil und beginnen anschließend.	
Freitag, 18.12.	
Am Montag, 21.12. findet ab 8 Uhr ein Adventssingen für alle Schulklassen in der Pausenaula statt. Wir nehmen teil und beginnen anschließend.	

Im neuen Jahr beginnt der Vorkurs-Deutsch wieder am Freitag, den 8.1.16.

Eine friedliche und schöne Advents- und Weihnachtszeit, erholsame Feiertage und ein gesundes und gutes neues Jahr

wünscht Ihnen und Ihren Familien,

S. Renner-Gönitz



ANNEXE 3

Fiche « Bonjour tout le monde ! » et document iconographique lié à l'activité

Prénom de l'enfant : _____ Date : _____

BONJOUR TOUT LE MONDE !

Consigne : écoute le « bonjour » et choisis la langue dans laquelle il a été dit, à l'aide de tes petits cartons de couleur.

<i>hello</i>	
anglais (Englisch)	allemand (Deutsch)

<i>barev</i>	
arménien (Armenisch)	russe (Russisch)

<i>nǐ hǎo</i>	
japonais (Japanisch)	chinois (Chinesisch)

<i>marhaba</i>	
arabe (Arabisch)	croate (Kroatisch)

<i>buenos días</i>	
italien (Italienisch)	espagnol (Spanisch)

<i>kalimera</i>	
grec (Griechisch)	portugais (Portugiesisch)



ANNEXE 4
Notre jardin des langues



ANNEXE 5

Fiche écritures et document iconographique lié à ce thème

Prénom de l'enfant : _____ Date : _____

LES DIFFERENTES ECRITURES

Consigne : Observe le mot « bonjour » et dis en quelle langue tu penses qu'il est écrit.

Καλημέρα

En français (Französisch) En russe (Russisch) En arabe (Arabisch)

En japonais (Japanisch) En grec (Griechisch)

bonjour

En français (Französisch) En russe (Russisch) En arabe (Arabisch)

En japonais (Japanisch) En grec (Griechisch)

مرحبا

En français (Französisch) En russe (Russisch) En arabe (Arabisch)

En japonais (Japanisch) En grec (Griechisch)

добрый день

En français (Französisch) En russe (Russisch) En arabe (Arabisch)

En japonais (Japanisch) En grec (Griechisch)

こんにちは

En français (Französisch) En russe (Russisch) En arabe (Arabisch)

En japonais (Japanisch) En grec (Griechisch)



ANNEXE 6
Fiche langue maternelle et langue seconde

Prénom de l'enfant: _____ Date : _____

LANGUE MATERNELLE, LANGUE SECONDE

Consigne: Ecoute ce que disent les enfants et dis s'ils parlent de leur langue maternelle ou de leur langue seconde. (Hör gut zu was die Kinder sagen und sag mir ob sie über ihre Muttersprache oder über ihre Zweitsprache sprechen.)

- 1- À la maison, je parle arabe. Le français, je l'ai appris à l'école, alors que **l'arabe**, je l'ai appris avec mes parents.
(Zu Hause spreche ich Arabisch. Französisch habe ich im Kindergarten gelernt, während ich **Arabisch** mit meinen Eltern gelernt habe.)
 Langue maternelle (Muttersprache) Langue seconde (Zweitsprache)

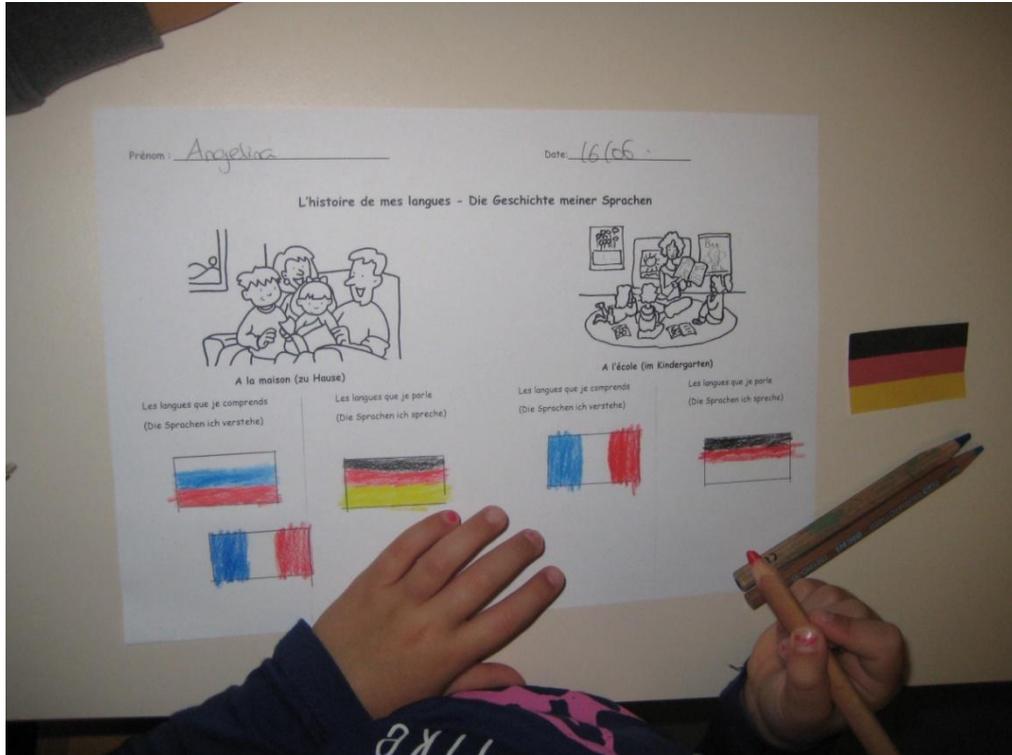
- 2- Quand je suis arrivé en Allemagne, je ne parlais pas **allemand**. Mais j'ai appris cette langue à l'école.
(Als ich nach Deutschland gekommen bin, konnte ich nicht **Deutsch** sprechen. Aber ich habe diese Sprache im Kindergarten gelernt.)
 Langue maternelle (Muttersprache) Langue seconde (Zweitsprache)

- 3- J'ai toujours parlé en **italien**. C'est la langue de ma mère et quand elle me parle, c'est toujours dans cette langue.
(Ich habe immer **Italienisch** gesprochen. Das ist die Sprache meiner Mutter und wenn sie mit mir redet, dann sprich sie immer in dieser Sprache.)
 Langue maternelle (Muttersprache) Langue seconde (Zweitsprache)

- 4- Moi, le français, je le parle à la maison. L'**anglais**, je l'ai appris à l'école.
(Zu Hause spreche ich Französisch. **Englisch** habe ich im Kindergarten gelernt.)
 Langue maternelle (Muttersprache) Langue seconde (Zweitsprache)

ANNEXE 7

Fiche histoire de mes langues et exposition



ANNEXE 8

Questionnaire

QUESTIONNAIRE POUR LES ENFANTS DU GROUPE FRANCO-ALLEMAND

PRESENTATION:

- Comment tu t'appelles ? _____
 - Quel âge as-tu ? _____ ans
 - Tu es un garçon une fille
 - Tu es français allemand autre _____
 - Tu as des frères et sœurs ? oui non
 - Si oui, ils sont plus grands que toi plus petits
- _____
- _____
- _____

REPRESENTATION SUR LEUR PLURILINGUISME :

 A la maison, quelle(s) langue(s) parles-tu...	Français	Allemand	Autre (préciser)
1- ...avec Maman ?			
2- ...avec Papa ?			
3- ...avec tes frères et sœurs ?			
4- ...avec tes amis qui ne sont pas ceux de l'école ?			
Peux-tu me dire...			
5- ...en quelle(s) langue(s) tu regardes la télévision ?			
6- ...quelle(s) langue(s) tu préfères ? Pourquoi ?			
7- Tu veux dire autre chose ?			

 <p>A l'école, quelle(s) langue(s) parles- tu...</p>	Français	Allemand	Autre (préciser)
8- ...avec Madame T ?			
9- ...avec les enfants de ta classe ?			
10- ...avec tes meilleurs amis ?			
Dis-moi...			
11- Quelle(s) langue(s) préfères-tu ? Pourquoi ?			
12- Tu veux dire autre chose ?			

REPRESENTATIONS SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES :

 <p>Pour toi, apprendre une langue...</p>	Oui	Non	Je ne sais pas
13- ...c'est utile.			
14- ...c'est compliqué.			
15- ...ça permet de découvrir des choses sur les gens qui la parlent.			
16- ...ça se fait comment ?			
17- Quelle(s) langue(s) voudrais-tu apprendre à l'école ? Pourquoi ?			
18- Tu veux dire autre chose ?			

COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE AVANT LES SEANCES DE SENSIBILISATION :

 <p>Dis-moi...</p>	Oui	Non	Je ne sais pas
19- Toutes les langues du monde sont différentes.			
20- Le français et l'allemand se ressemblent.			
21- Tu parles une langue qui ressemble au français. Si oui, laquelle ?			
22- Tu parles une langue qui ressemble à l'allemand. Si oui, laquelle ?			
23- Tu parles une langue qui t'aide à comprendre d'autres langues ? Si oui, laquelle ?			
24- ... quelle est la langue que <i>tout le monde</i> utilise pour communiquer dans ta classe.			
25- Parler plusieurs langues, c'est... (Tu peux choisir plusieurs réponses)	<input type="checkbox"/> amusant <input type="checkbox"/> difficile <input type="checkbox"/> intéressant <input type="checkbox"/> plus facile pour apprendre d'autres langues <input type="checkbox"/> autre : précise _____		
26- Tu connais des histoires...	<input type="checkbox"/> en allemand <input type="checkbox"/> en français <input type="checkbox"/> dans une autre langue : _____		
27- Tu connais des chansons...	<input type="checkbox"/> en allemand <input type="checkbox"/> en français <input type="checkbox"/> dans une autre langue : _____		
28- Dans ta classe, il y a des enfants qui parlent des langues que tu ne connais pas. Tu peux en nommer?	Précise : _____ _____ _____		
29- Tu as envie de les découvrir ?			
30- Tu veux dire autre chose ?			

ANNEXE 9
Retour des enfants

RETOUR SUR LES ACTIVITES

Prénom de l'enfant : _____

1. Tu as aimé les activités qu'on a faites ensemble ? oui non je ne sais pas
Tu veux préciser quelque chose ?

2. Est-ce que tous les enfants du monde parlent la même langue ? oui non je ne sais pas

3. Tu as découvert d'autres langues pendant les activités ? oui non je ne sais pas

4. Peux-tu nommer des langues qui sont parlées dans ta classe ? oui non je ne sais pas

Si oui, donne des exemples : _____

5. Est-ce que certaines langues ont des mots qui se ressemblent ? oui non je ne sais pas

6. Est-ce que toutes les langues ont la même écriture ? oui non je ne sais pas

7. Sais-tu dire « bonjour » dans une nouvelle langue ? oui non je ne sais pas

Si oui, donne des exemples : _____

8. Tu as envie d'apprendre une nouvelle langue ? oui non je ne sais pas

Si oui, laquelle ? _____

9. Pourquoi ? _____

10. Tu peux me dire quelle-s langue-s tu parles à la maison avec ta famille ? _____

Et à la maison avec les amis ? _____

Et à l'école ? _____

Quelle est ta langue maternelle (1) /seconde (2) /? _____

11. Tu veux dire autre chose ? _____

ANNEXE 10
Exposition de la langue française dans la classe



ANNEXE 11

Conventions de transcription

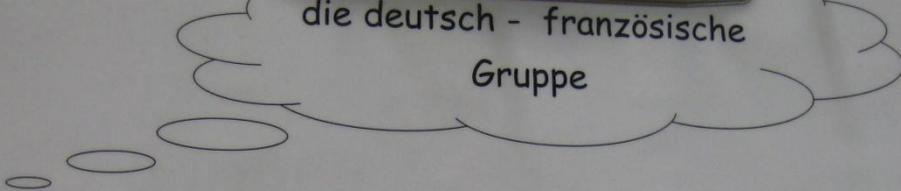
adaptées de celles du groupe IDAP au sein de l'équipe de recherche DILTEC à l'Université Paris

3 – Sorbonne Nouvelle

M.S.	Observateur
E1 / E2	Enfant non identifié
...	interruption dans le flot de parole
/	pause
:	allongement de la syllabe
↑	intonation montante
<u>XXX</u>	chevauchement
X	segment inaudible
MAJUSCULES	emphase intonative
(Texte)	commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal
Tex-te	amorce de mots
texto	segment dans une langue autre que le français

ANNEXE 12

Stratégie linguistique du groupe rouge



die deutsch - französische
Gruppe

In der deutsch-französischen Gruppe arbeiten eine französische Erzieherin, eine deutsche Erzieherin und eine deutsche Kinderpflegerin.

Wir arbeiten mit dem Zweisprachenmodell, nach dem Prinzip
eine Person eine Sprache.

Die Sprachförderung findet sowohl in der Gesamtgruppe als auch in Kleingruppen statt. Französisch zieht sich aber auch wie ein roter Faden durch den gesamten Alltag.

ANNEXE 13

Les différentes écritures du mot *bonjour* présentées aux enfants

(en français, en arabe, en russe, en grec et en japonais, respectivement)

Bonjour

مرحبا

добрый день

Καλημέρα

こんにちは

ANNEXE 14

**La diversité linguistique présentée au groupe rouge avec la traduction du mot
*bonjour***

<i>barev</i> arménien	<i>nǐ hǎo</i> chinois	<i>dobar dan</i> croate
<i>buenos días</i> espagnol	<i>kalimera</i> grec	<i>namaste</i> hindi
<i>buongiorno</i> italien	<i>dobri dien</i> russe	<i>god dag</i> suédois
<i>alekeu</i> yemba (Cameroun)	<i>marhaba</i> arabe	<i>konichiwa</i> japonais
<i>guten Tag</i> allemand	<i>bonjour</i> français	<i>salam alikoum</i> wolof (Sénégal)
<i>bom dia</i> portugais	<i>god dag</i> norvégien	<i>aloha</i> hawaïen
<i>selamat pagi</i> indonésien	<i>dobryi den</i> ukrainien	<i>dobardan</i> bosnien
<i>hello</i> anglais	<i>bonjou</i> créole	<i>merhaba</i> turc

ANNEXE 15

Paroles de *Frère Jacques* travaillées

<p>Brate Martin (en croate) Brate Martin, brate Martin Kaj josh spish? Kaj josh spish? Vech ti vura tuche, vech ti vura tuche Bim, bam, bom, bim, bam, bom.</p>	<p>I Kambanes (en grec) I Kambanes tou horiou mas Pos htipoun thynata Kiolous mas ksypnane Kiolous mas ksypnane Din, din don, din, din, don</p>
<p>Martinillo (en espagnol) Martinillo, Martinillo Donde esta, donde esta Toca la campana, toca la campana Din don dan, din don dan</p>	<p>Daqqa –l- jaazu (en arabe littéraire) Daqqa –l- jaazu, daqqa –l- jaazu ‘Ismarû, ‘Ismarû Sawtuhu jamilun, Sawtuhu jamilun Ding ding dong</p>

Les versions arabe, croate, espagnole ainsi que la version grecque ci-dessous sont issues du site web suivant : <http://demonssaumonde.free.fr/frere.jacques/>. La version travaillée est celle fournie par la maman ayant participé à l'activité.

adelfé iakové, adelfé iakové,
 kimassé, kimassé,
 simanété ton orthro, simanété ton orthro
 Ding ding dong, Ding ding dong

ANNEXE 16

Paroles de *Jean Petit qui danse*

VERSION ANGLAISE	VERSION ESPAGNOLE
John Petit is dancing John Petit is dancing, With his finger he is dancing, With his finger he is dancing, With his finger, finger, finger, John Petit dances this way.	Juan Petit que baila Juan Petit que baila Con su dedo baila Con su dedo baila Con su dedo, dedo, dedo Así baila Juan Petit.
John Petit is dancing John Petit is dancing, With his hand he is dancing, With his hand he is dancing, With his hand, hand, hand, With his finger, finger, finger, John Petit dances this way.	Juan Petit que baila Juan Petit que baila Con su mano baila Con su mano baila Con su mano, mano, mano, Con su dedo, dedo, dedo Así baila Juan Petit.
John Petit is dancing John Petit is dancing, With his arm he's dancing, With his arm he's dancing, With his arm, arm, arm, With his hand, hand, hand, With his finger, finger, finger, John Petit dances this way.	Juan Petit que baila Juan Petit que baila Con su brazo baila Con su brazo baila Con su brazo, brazo, brazo, Con su mano, mano, mano, Con su dedo, dedo, dedo Así baila Juan Petit.

Les deux versions sont disponibles sur:

<http://www.mamalisa.com/?t=ss&p=1798&c=22#multimediaBoxInternalLink>

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
PARTIE 1 - ECOLE ET EDUCATION PLURILINGUE	10
CHAPITRE 1. LE MONOLINGUISME PERD DE SA NORMALITE	11
1. Etre bi-plurilingue	11
1.1. L'évolution de sa définition.....	11
1.2. Le principe de complémentarité et ce qu'il engage	12
2. Le statut des langues et les stratégies linguistiques familiales	13
2.1. Le statut des langues	13
2.2. Les stratégies linguistiques familiales	13
3. L'influence des représentations.....	14
3.1. Le bi-plurilingue et son identité linguistique	15
3.2. Les fausses idées sur le bi-plurilinguisme.....	16
CHAPITRE 2. LES BENEFICES D'UNE EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	18
1. La compétence plurilingue et pluriculturelle	18
1.1. Une compétence en déséquilibre.....	18
1.2. Une compétence dynamique.....	19
2. La dimension interculturelle.....	20
2.1. Une prise en compte essentielle	20
2.2. Un enseignement pensé autrement	21
3. Plurilinguisme et langue de scolarisation : les obstacles à cette cohabitation	22
3.1. Une pluralité visible dans la classe mais absente de l'enseignement	22
3.2. Priorité au décloisonnement de l'enseignement et à la formation des enseignants	24
CHAPITRE 3. L'EVEIL AUX LANGUES ET LA BIOGRAPHIE LANGAGIERE, DES VOIES DIDACTIQUES INTERESSANTES DES LA MATERNELLE	27
1. Les caractéristiques de l'éveil aux langues et de la biographie langagière	27
1.1. L'éveil aux langues	27
1.2. La mise en place et les objectifs.....	29
1.3. La biographie langagière	31
2. Présentation de projets internationaux pour l'éveil aux langues	32
2.1. Le projet EVLANG.....	33
2.2. Le projet EOLE	34
2.3. Le projet ELODIL	35
3. L'éveil aux langues et le développement des enfants âgés entre 3 et 6 ans	35
3.1. Des enfants trop jeunes ?.....	36
3.2. Mise en relation du développement des 3-6 ans avec l'éveil aux langues.....	36
PARTIE 2 - INTEGRATION D'UN PROGRAMME D'EVEIL AUX LANGUES DANS UN JARDIN D'ENFANTS A MUNICH : MISE EN ŒUVRE	40
CHAPITRE 4. PRESENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE	41
1. L'Allemagne et son rapport à la diversité linguistique et culturelle	41
1.1. Immigration d'hier et d'aujourd'hui.....	41
1.2. Le système éducatif.....	42
2. Le traitement du bilinguisme au préscolaire.....	45
2.1. Le Vorkurs 240 et le Bildungspartnerschaft	45
2.2. La Elternbrief	46
3. Présentation du jardin d'enfants choisi	47
3.1. Maternelle vs Kindergarten	47
3.2. Le jardin d'enfants participant à la recherche	48

CHAPITRE 5. EN QUETE D'UN DISPOSITIF ADEQUAT POUR UNE OUVERTURE A L'AUTRE ET UNE CONSCIENTISATION DE LA PLURALITE	51
1. Obtention de divers accords	51
1.1. Le choix de l'école.....	51
1.2. Autorisation de la municipalité et avis de grève.....	51
2. La classe « le groupe rouge »	52
2.1. Un groupe à part	52
2.2. Composition du groupe	53
3. Les résultats escomptés.....	54
3.1. Vue d'ensemble du dispositif mis en œuvre	55
3.2. L'adaptation d'activités existantes	57
CHAPITRE 6. LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE	59
1. Déroulement des activités d'éveil aux langues et de la biographie langagière.....	59
1.1. Eveil aux langues.....	59
1.2. Biographie langagière	63
2. Données provoquées : méthode de recueil de données et méthode d'analyse.....	65
2.1. L'enquête par questionnaire	65
2.2. Les données liées à l'implantation des activités.....	68
3. Données naturelles : l'observation de classe	70
3.1. Approche.....	70
3.2. Déroulement et objectifs	71
PARTIE 3 - ANALYSE DES RESULTATS	73
CHAPITRE 7. LE GROUPE AVANT LA MISE EN PLACE DES ACTIVITES	74
1. Présence du français dans la classe.....	74
1.1. Disposition de la classe	74
1.2. L'enseignement du français au fil de la semaine.....	75
2. Circulation des langues dans la classe et construction des savoirs.....	77
2.1. Conception de l'enseignement du français et circulation des langues	77
2.2. Construction des savoirs : analyse de deux activités dirigées.....	79
3. Vivre son bi-plurilinguisme dans le groupe rouge	81
3.1. Choix de langue.....	81
3.2. Représentations.....	82
CHAPITRE 8. ANALYSE DE LA BIOGRAPHIE LANGAGIERE ET DE LA MISE EN PLACE DES ACTIVITES	85
1. La biographie langagière.....	85
1.1. Analyse de l'activité préparatoire et des conditions d'élaboration de la biographie langagière.....	85
1.2. Représentations et stratégies linguistiques.....	87
2. Les contraintes inhérentes à la mise en place et à l'élaboration des activités.....	89
2.1. Contraintes de temps.....	89
2.2. De la préparation des activités à leur mise en place : analyse des difficultés	90
3. Les attitudes des enfants lors des activités	91
3.1. Un accueil de la diversité chaleureux	92
3.2. Implication dans le projet et attitudes.....	92
CHAPITRE 9. L'EVEIL AUX LANGUES AU JARDIN D'ENFANTS : QUELLE PERTINENCE ?	95
1. Les attitudes envers la diversité linguistique et culturelle	95
1.1. Impressions des enfants sur l'éveil aux langues.....	95
1.2. Traces d'ouverture à l'Autre et de motivation	96
2. Des enfants engagés dans la découverte des langues : analyse des aptitudes.....	98
2.1. Travail en groupes et savoir-faire.....	98
2.2. Sensibilisation aux sonorités : développement des capacités métalinguistiques.....	99
3. Analyse des savoirs	102
3.1. Connaissances préalables à la mise en place du dispositif	102
3.2. Les apports du projet.....	104
Conclusion.....	106
Bibliographie	108

Table des illustrations.....	113
Table des annexes.....	114
Table des matières.....	133

MOTS-CLÉS : plurilinguisme, alternance codique, compétence plurilingue et pluriculturelle, éveil aux langues, biographie langagière, préscolaire, éducation plurilingue.

RÉSUMÉ

Dans notre société, jusque dans la cour de l'école, le bi-plurilinguisme ne fait plus figure d'exception. Une approche, communément appelée « l'éveil aux langues », permet une prise en compte de cette évolution récente. Nous verrons qu'elle invite à la réflexion sur le langage, en incluant les langues familiales dans la démarche didactique. Après avoir fourni une caractérisation du bi-plurilingue, et défini les enjeux de la mise en place d'une éducation plurilingue à l'école, nous présenterons le contexte scolaire de notre recherche, qui s'inscrit en Allemagne, pays attirant travailleurs et réfugiés. Ce mémoire visera alors à étudier la pertinence de l'éveil aux langues et de la réalisation d'une biographie langagière au niveau du préscolaire, lorsque l'entrée dans l'écrit n'est pas encore effectuée. Nous analyserons les apports de l'implantation d'activités qui ont été adaptées d'après des projets internationaux pour des enfants âgés de 3 à 6 ans.

KEYWORDS: bi-plurilingualism, code-switching, plurilingual and pluricultural competence, language awareness, language biography, preschool, plurilingual education.

ABSTRACT

In our society, even in the school playground, being bi-plurilingual is no longer an exception. One approach, commonly known as "language awareness", accounts for this recent development. We will see that language awareness triggers reflection on language by including family languages in the educational process. After initially establishing the characterization of bi-plurilingual people and explaining what is at stake regarding the development of plurilingual education at schools we will discuss the school context of our research, which was carried out in Germany - a country attracting migrant workers and refugees. The aim of the dissertation is to study the relevance of language awareness and of the implementation of a language biography in pre-school when literacy has not been taught yet. We will discuss the aim further and analyse the effectiveness of the realization of activities that have been adapted from international projects for children aged 3 to 6 years.