



Faire vivre les langues de ma famille à l'école

Marianne Ughetto Piampaschetto, Caroline Rieu

► To cite this version:

Marianne Ughetto Piampaschetto, Caroline Rieu. Faire vivre les langues de ma famille à l'école. Education. 2017. dumas-01614712

HAL Id: dumas-01614712

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01614712>

Submitted on 11 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 - 2017

**FAIRE VIVRE
LES LANGUES DE MA FAMILLE
À L'ÉCOLE**

**CAROLINE RIEU
MARIANNE UGHETTO PIAMPASCHETTO**

Directeur du mémoire : Patricia Monjo
Assesseur : Janique Oullier

Soutenu le 31 mai 2017

Faire vivre les langues de ma famille à l'école
Caroline Rieu et Marianne Ughetto Piampaschetto

Table des matières

Introduction	3
Le cadre théorique de notre travail.....	5
Quelle terminologie ?.....	5
Monolinguisme	5
Bilinguisme	5
Plurilinguisme ou multilinguisme ?.....	6
Interculturalité, pluriculturalité et multiculturalité : quelle distinction ?	9
Translanguaging.....	11
Un projet d'ouverture aux langues et cultures de la classe est-il adapté à la maternelle ?	12
Revue du développement du jeune enfant par des théoriciens.....	12
Quels sont les enjeux du cycle 1 dans la construction de soi et de l'ouverture aux autres ?	15
Que disent les programmes au sujet de la pluriculturalité des élèves ?.....	16
Quels liens peut-on faire avec le Socle Commun ?	17
La reconnaissance des cultures et des langues en classe : quels intérêts et quels enjeux ?.....	18
...Dans la relation parents-école ?	19
...Dans l'interaction entre les élèves ?	19
Pour l'élève lui-même ?	20
Quelques projets, sources d'inspiration pour nous	22
Entre théorie et pratique : naissance de notre questionnement.....	26
Le cadre pratique de notre étude : notre protocole	27
Présentation des situations de classe.....	27
Préparation du projet.....	31
Enquête auprès des parents.....	32
Notre dispositif d'observation et d'expérimentation.....	33
Enquêtes auprès des enfants.....	34
Déroulement du projet.....	35
Analyse, interprétation et bilans	47
Analyse des données et interprétation des résultats.....	47
Observations hors-dispositif	55
Retour sur notre hypothèse.....	56
Limites et perspectives de notre dispositif d'investigation.....	57
Conclusion	61
Bibliographie.....	62
Annexes	65

Introduction

Toute histoire familiale est un patchwork intergénérationnel de lieux, de personnes, de cultures et de langues. Nous grandissons dans ce tissu complexe qu'est l'histoire de nos parents et au fil des années, nous le faisons nôtre en y ajoutant des fils issus de nos propres expériences.

Langues et cultures font partie intégrante de ce patchwork ; ce sont deux éléments qui sont au cœur de nos vies respectives et que nous avons souhaité partager avec nos classes cette année.

L'école doit permettre aux enfants de se construire en tant qu'individu, bien intégré dans la société. Pour ce faire, nous pensons qu'il est important que les enseignants prennent en considération le patchwork de chaque enfant et le fassent pénétrer dans la classe.

Le travail de recherche que nous avons mené ensemble trouve son origine dans nos histoires familiales et professionnelles respectives, nous manifestons toutes les deux un intérêt pour le développement et la promotion des cultures d'origine familiale.

Une branche de la famille de Caroline est d'origine pied-noir. Caroline a été largement imprégnée par la culture maghrébine tout au long de son enfance. Son grand-père faisait le marché en arabe, enseignait des mots arabes à ses petits-enfants et racontait des histoires avec des personnages qui disaient quelques mots en arabe. Cette partie de son histoire a très certainement influencé Caroline dans son choix de faire découvrir la langue arabe à ses élèves. Ainsi, c'est au moment de l'écoute d'une berceuse arabe en classe que certains de ses élèves ont formulé des commentaires qui ont retenu toute son attention. De là, est né le questionnement central de ce mémoire.

Marianne a aussi une mère pied-noir et un père d'origine italienne. Elle a vécu quatorze années aux États-Unis, parle anglais au quotidien avec son mari et essaye d'élever ses enfants de façon bilingue. Elle a participé à l'élaboration et à la traduction de logiciels d'apprentissage des langues étrangères et a principalement travaillé dans la traduction avant une reconversion dans l'enseignement. C'est la découverte progressive du melting-pot de ses élèves qui lui a donné envie d'aller voir ce qu'ils en connaissaient et comprenaient.

Nous avons toutes deux remarqué que les enfants de nos classes venaient souvent de familles aux langues et cultures mélangées.

La problématique de notre mémoire nous est alors apparue comme une évidence :

Comment pouvons-nous aider les enfants de nos classes à appréhender leur individualité culturelle et langagière ainsi que celle de leurs camarades ?

Afin de mener notre étude, nous émettons l'hypothèse suivante :

Si l'enseignant met en place un projet axé sur les langues et les cultures des enfants alors il les aidera à mieux se connaître et à prendre conscience de la multiculturalité qui les entoure.

Pour y répondre, nous commencerons par présenter le cadre théorique de notre travail et les concepts en lien avec cette problématique.

Dans un second temps, nous présenterons notre protocole d'expérimentation et les dispositifs que nous avons mis en place dans nos deux classes pour chercher à vérifier notre hypothèse.

Dans une troisième partie, nous procèderons à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies ainsi qu'à un bilan de notre hypothèse et de notre projet.

Enfin, nous conclurons notre travail par une réflexion plus personnelle sur le travail accompli et les ouvertures possibles.

Le cadre théorique de notre travail

Quelle terminologie ?

Dans les pages qui suivent, nous partagerons certaines définitions qui nous semblent être indispensables à notre travail, permettant de mettre en relation les données théoriques récoltées lors de nos recherches avec les résultats obtenus lors de nos observations de classe.

Monolinguisme

Ce substantif est composé du préfixe *mono-* (signifiant *un, unique*), du radical *lingue* (signifiant *langue*) et du suffixe *-isme* (utilisé pour former des mots correspondant, entre autres, à une théorie, une qualité ou encore un comportement). Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales définit le monolinguisme comme suit : « Qui ne parle qu'une seule langue. » (CNRTL, 2012). Dans le cadre de nos classes, il s'agira donc des enfants ne parlant que le français. Les enfants exposés à une seule langue à la maison, autre que le français, ne feront donc pas partie de cette catégorie, ayant accès au français dans leur vie de tous les jours, en particulier à l'école. Comme nous le verrons lors de la présentation de nos classes, les enfants monolingues représentent une minorité dans l'une de nos deux classes.

Bilinguisme

Ce substantif est composé du préfixe *bi-* (signifiant *deux*), du radical *lingue* et du suffixe *-isme*. Toujours d'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, le bilinguisme est le « fait de pratiquer couramment deux langues » (CNRTL, 2012).

Il existe plusieurs types de bilinguismes. Le chercheur canadien Wallace Lambert en a défini quelques-uns à partir des années 1960. Nous détaillons ci-dessous ceux qui rentrent dans le cadre de notre travail.

Le bilinguisme positif est une situation dans laquelle une deuxième langue est apprise sans nuire au développement de la première. Cette deuxième langue vient renforcer l'apprentissage, sans remplacer la première langue. La notion d'addition, de rajout d'une deuxième langue sur une première est plus claire dans le terme original anglais : « additive

bilingualism ». Plusieurs cas semblent exister dans nos classes respectives, nous les décrivons dans nos présentations de classes.

Le bilinguisme négatif est, à l'opposé du bilinguisme positif, une situation dans laquelle « la scolarisation d'une minorité dans une langue autre que celle du foyer peut parfois se solder, pour la langue familiale, par un manque de maturation linguistique, surtout à l'écrit » (Mackey, 1997). L'apprentissage de la deuxième langue se fait ainsi aux dépens de la première et vient progressivement la remplacer. Cela peut être le cas dans des situations où la langue familiale est dévalorisée, non-reconnue, ou bien dans le cas de familles immigrées souhaitant ne faire acquérir à leurs enfants que la langue du pays de résidence. Ici aussi, le terme d'origine en anglais semble plus approprié puisque l'on parle de « subtractive bilingualism », le mot « subtractive » évoquant la notion de soustraction.

On parle de bilinguisme précoce lorsqu'un enfant est exposé à deux langues dès la jeune enfance (soit lorsque l'enfant apprend deux langues en même temps, dès la naissance, soit lorsque l'enfant qui a déjà partiellement acquis une langue en apprend une deuxième très jeune). De nombreux enfants de nos deux classes sont dans une situation de bilinguisme précoce. Ceci est une affirmation que nous pouvons faire au vu du jeune âge de ces enfants (entre 3 et 6 ans) et de leurs situations familiales. La langue dominante dans nos classes est l'arabe mais d'autres langues sont aussi présentes, telles que l'anglais, le bulgare, l'espagnol, l'hindi, le kituba, le portugais ou encore le wolof. Lors de recherches effectuées en première année de ce Master, nous avons découvert un article de Francine Couëtoux-Jungman, docteur en psychologie dans lequel elle affirmait en 2010 que « le bilinguisme précoce est aujourd'hui reconnu comme un facteur favorable au développement de l'enfant, en particulier dans le domaine de la flexibilité mentale, des capacités attentionnelles et des compétences métalinguistiques » (Couëtoux-Jungman, et al., 2010).

Plurilinguisme ou multilinguisme ?

Lors de nos recherches nous avons observé que les termes de « plurilinguisme » et de « multilinguisme » étaient utilisés différemment, alors que jusqu'à présent ils nous semblaient être synonymes. Nous commencerons donc par les définir pour tenter de comprendre ce qui les différencie.

Plusieurs ouvrages de référence les identifient comme synonymes ou quasi-synonymes, comme par exemple le dictionnaire de l'Académie française qui propose une entrée pour « plurilinguisme » mais n'en a pas pour « multilinguisme » :

« *Plurilinguisme* : Dérivé de *plurilingue*. Usage de plusieurs langues par une personne, dans une communauté ; l'état, la situation qui en résulte. Le plurilinguisme entraîne parfois le recours à telle ou telle langue en fonction du type d'activité, de la situation de communication. Spécialt. Utilisation officielle de plusieurs langues dans un même État. Le plurilinguisme de la Confédération suisse. (On dit aussi, moins bien, Multilinguisme.) » (Académie française, 2017). Le terme « multilinguisme » n'apparaît donc pas dans ce dictionnaire et l'expression « moins bien » n'est pas claire quant à la différence faite entre les deux termes. Ils semblent être mis en corrélation mais pas de manière tout à fait égale.

Nous avons cherché dans l'étymologie de ces termes pour essayer d'identifier les distinctions existantes. La différence tient au préfixe utilisé (*pluri* / *multi*). Tout préfixe, placé devant un radical, donne naissance à un mot nouveau, dont la signification est différente du radical initial.

Le préfixe *pluri* vient du latin « plures », signifiant « nombreux, plusieurs ». Il « désigne un facteur unificateur » (Koubi, 2014)

Le préfixe *multi* quant à lui vient du latin « multus », signifiant « nombreux, divers ». Dans les deux cas nous retrouvons « nombreux », mais nous trouvons aussi « plusieurs », faisant référence à un groupe, et « divers » faisant référence à la différence. Le préfixe *multi* « indique l'existence d'éléments singuliers qui s'accumulent et qui se juxtaposent les uns aux autres sans qu'il y ait nécessairement entre eux des liens, liaisons ou combinaisons ». (Koubi, 2014). On trouve une idée de réunion dans l'utilisation de ce préfixe, alors que dans le préfixe *pluri* c'est plutôt l'idée d'assemblée qui transparaît.

D'après l'Observatoire européen du plurilinguisme, une structure de mutualisation et de coopération entre partenaires du plurilinguisme, le multilinguisme « signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social ». « Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre. » (Observatoire européen du plurilinguisme, 2005)

Le Conseil de l'Europe a une définition plus large du multilinguisme. On y retrouve la définition de l'Observatoire européen du plurilinguisme « coexistence de langues différentes dans une société donnée » (Conseil de l'Europe, 2001) mais il ajoute qu'il peut aussi s'agir de « la connaissance d'un certain nombre de langues » (Conseil de l'Europe, 2001), des langues qui ne dialoguent pas entre elles.

Pour ce qui est du plurilinguisme, le Conseil de l'Europe explique qu'il ne s'agit pas de classer les langues et cultures connues (langue familiale, langue de son groupe social, langues d'autres groupes) dans des compartiments séparés, mais de construire « une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Conseil de l'Europe, 2001).

De nombreux travaux scientifiques ont été menés sur le bi/plurilinguisme d'enfants. Dans certains cas, des enquêtes ont révélé que le bi/plurilinguisme était vu par les équipes éducatives comme une des causes de l'échec scolaire. En 2007 par exemple, une enquête réalisée par Stéphanie Clerc, enseignante et chercheur en didactique des langues et cultures, effectuée auprès d'enseignants de classes « ordinaires » de ZEP révélait que « la langue familiale est rarement perçue comme un patrimoine sur lequel on peut s'appuyer pour aller vers l'autre langue, et, plus inquiétant, il n'est pas rare qu'elle soit considérée comme un handicap. » (Clerc, La représentation des langues et de la France chez les élèves nouvellement arrivés en France, 2007)

A l'inverse, d'autres travaux scientifiques nous montrent que le pluri/bilinguisme peut être un atout non seulement sur le plan communicationnel, mais aussi sur le plan cognitif (Bialystok, 2001 ; August & Shanahan, 2006 ; Genesee et al., 2006 ; Cummins, 2008). D'après Andrea Young, maître de conférences et chercheur en didactique des langues, « les pluri/bilingues font souvent preuve d'une supériorité cognitive dans les compétences métalinguistiques, l'apprentissage d'autres langues, la sensibilité dans la communication et la pensée divergente. » (Young, La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ?, 2011).

Interculturalité, pluriculturalité et multiculturalité : quelle distinction ?

Ces trois substantifs ont le même radical *culture* (issu du latin *cultura* qui signifie *culture, agriculture*, lui-même dérivé du verbe *colere*, qui signifie *habiter, cultiver*).

Dans le dictionnaire de l'Académie française, on peut lire que la culture a de nombreuses définitions ; celle qui nous intéresse ici est la suivante : « A propos des productions de l'esprit et des valeurs qui les accompagne : Ensemble des acquis littéraires, artistiques, artisanaux, techniques, scientifiques, des mœurs, des lois, des institutions, des coutumes, des traditions, des modes de pensée et de vie, des comportements et usages de toute nature, des rites, des mythes et des croyances qui constituent le patrimoine collectif et la personnalité d'un pays, d'un peuple ou d'un groupe de peuples, d'une nation. » (Académie française)

Isabelle Taboada Leonetti nous explique que cette définition de la culture (« la culture comme mode de vie et rapport au monde » [...] et non comme « la somme de connaissances » (Taboada Leonetti, 1985)) nous vient des anglo-saxons. Et que l'image qui est véhiculée sur les cultures provient essentiellement de ce que l'auteur appelle la « culture cultivée » (littérature, musique, peinture, patrimoine historique), d'une certaine catégorie de population, et des coutumes. Alors que, bien souvent, la participation à cette culture est inégale selon les classes sociales, les intérêts de chacun, le contexte géographique, etc. Par conséquent, elle pense qu'il ne faudrait pas attribuer le qualificatif de culture commune à l'ensemble d'un groupe ethnique.

L'existence de différentes cultures dans le monde portées parfois par un même individu donne naissance aux concepts d'interculturalité, de pluriculturalité et de multiculturalité. Les préfixes utilisés : *inter-*, *pluri-*, *multi-*, prodiguent son sens à chacun de ces mots et vont nous permettre de les préciser.

Le préfixe *inter-* signifie entre, c'est-à-dire situé dans l'intervalle de deux choses, (marque la séparation) ou le fait que deux choses exercent l'une sur l'autre (marque la réciprocité).

Les préfixes *multi-* et *pluri-* ayant déjà été définis dans la partie précédente, nous rappellerons brièvement que le préfixe *multi-* donne l'idée de plusieurs quantités juxtaposées distinctement alors que le préfixe *pluri-* indique la notion d'un tout formé par l'assemblage de plusieurs quantités.

Nous comprenons alors que les concepts de pluriculturalité et multiculturalité expriment la coexistence de plusieurs cultures. La pluriculturalité reflète l'idée d'une situation de cohabitation de différentes cultures chez un individu dans laquelle aucune distinction ou différence n'est faite entre ces cultures. La multiculturalité exprime l'idée d'une cohabitation de plusieurs cultures dans un groupe social ou un pays.

La notion d'interculturalité se distingue de la multiculturalité et de la pluriculturalité du fait de son intention directe de promouvoir le dialogue entre les différentes cultures et des relations qu'elles entretiennent.

Dans un cours dispensé aux étudiants de langues étrangères appliquées à l'université Paul-Valéry de Montpellier, M. Gonzalez et M. Allouche définissent l'interculturalité comme étant « l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation. (Gonzalez & Allouche, 2009).

L'interculturalité est fondée sur le dialogue et le respect mutuel ainsi que le souci de préserver l'identité culturelle de chacun. Elle constitue une expérience souvent enrichissante fondée sur les rencontres avec d'autres qui donnent aussi l'occasion d'une réflexion sur soi-même et sur le monde.

L'approche interculturelle comporte trois étapes : la négociation (une mise en commun visant la compréhension sans confrontation), la pénétration (se mettre dans la peau de l'autre afin de mieux le comprendre) et la décentralisation (une perspective de réflexion).

Cette définition est en parfaite adéquation avec ce que l'on espère trouver à l'école maternelle, un lieu où dialogue et respect mutuel sont essentiels au bon développement des enfants. Un lieu de rencontres fructueuses permettant un retour sur soi et une ouverture au monde qui nous entoure.

La terminologie étant précisée, nous nous intéresserons maintenant aux méthodes et plus particulièrement au translanguaging.

Translanguaging

Le *translanguaging* est un concept né au Pays de Galles dans les années 1980 qui a été traduit par *trans-apprentissage linguistique* par le Commissariat canadien aux langues officielles. Au Pays de Galles deux langues sont parlées : l'anglais et le gallois. Le translanguaging est utilisé pour « favoriser la compréhension profonde et la clarification des concepts » (Baker, 2011). Pour Ofelia Garcia, professeur à l'université de New York, le translanguaging est composé de « multiples pratiques discursives auxquelles des personnes bilingues participent afin de construire du sens dans leurs mondes bilingues » (García, 2009).

Lors d'une étude réalisée en France, une enseignante de petite section en maternelle a utilisé le translanguaging, sans pour autant être bilingue, avec deux enfants nouvellement arrivés en France. Elle parlait le français et utilisait des éléments de vocabulaire des langues maternelles des enfants lorsqu'elle les connaissait ou elle demandait aux enfants de nommer des objets. Cela leur permettait de construire des connaissances à partir des compétences linguistiques de leur langue maternelle. On peut ici parler de « funds of knowledge », une base de connaissances que possède l'enfant et dans laquelle il peut puiser pour communiquer.

Dans la classe de Marianne, deux enfants ont commencé l'année scolaire sans parler un mot de français : un garçon espagnol, arrivé en France en septembre et une fille ayant toujours vécu en France mais élevée en langue arabe jusqu'à maintenant par sa maman et avec peu de contact en dehors de sa famille. Marianne parle espagnol et pour faciliter l'arrivée du garçon, elle lui a parfois parlé en espagnol (appliquant le concept de translanguaging tel qu'il a été défini ci-dessus). Aujourd'hui cet enfant comprend tout et parle bien français ; il lui arrive encore quelquefois d'insérer un mot en espagnol dans une phrase française. Le fait d'avoir une enseignante qui peut le comprendre et ainsi le reprendre semble être bénéfique à cet enfant. Il n'y a pas de frustration de sa part lorsqu'il s'exprime, même lorsque sa phrase n'est pas entièrement en français. Marianne ne parle pas arabe et pour l'enfant ne parlant qu'arabe en début d'année la situation a été plus compliquée. Chaque jour, la séparation entre l'enfant et sa maman était difficile ; l'enfant racontait beaucoup de choses, en arabe. L'ATSEM et Marianne ne la comprenaient pas mais essayaient de se faire comprendre d'elle à grand recours de gestes et de bruitages. Elle est aujourd'hui très contente de venir en classe, contente de répéter des mots français ; elle a fait quelques progrès dans cette langue mais

continue à parler arabe en classe. Lorsqu'elle parle français, il s'agit de bribes, quelques mots accolés les uns aux autres.

Une deuxième situation de translanguaging existe dans la classe, avec un enfant des îles Fidji qui est en France depuis bientôt deux ans et dont les parents parlent anglais et hindi à la maison. C'est un enfant qui a beaucoup de mal à s'insérer dans le groupe (il ne parle pas, ne participe pas aux activités, etc.). Pour l'aider, Marianne lui parle très souvent en anglais. Les rares fois où il s'exprime, il utilise toujours des mots anglais (par exemple « star » lors d'un jeu où il fallait retrouver une étoile en bois parmi d'autres objets, au toucher).

Le translanguaging apparaît comme un moyen efficace de faciliter l'intégration des enfants qui ne connaissent pas la langue de scolarisation. Cependant, il faut maintenant se demander dans quelle mesure la question de la reconnaissance du plurilinguisme et de la multiculturalité est adaptée à des enfants de maternelle.

Un projet d'ouverture aux langues et cultures de la classe est-il adapté à la maternelle ?

En poste depuis le début de l'année, nous avons pu observer que les enfants que nous avons en classe étaient majoritairement centrés sur eux-mêmes et peu curieux de l'autre. Un projet visant à s'ouvrir aux langues et cultures étrangères pouvait alors paraître peu approprié.

Revue du développement du jeune enfant par des théoriciens

Nous nous sommes alors penchées sur ce que pensent certains spécialistes du développement psychologique et social de l'enfant entre 3 et 6 ans, afin de définir des objectifs de projet adaptés à notre public :

Le développement cognitif - Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) : biologiste, psychologue de l'enfant

Piaget distingue quatre stades du développement cognitif de l'enfant. Le stade préopératoire (de 2 à 7 ans) désigne une phase durant laquelle les relations de l'enfant avec le monde sont dominées par l'égoïsme.

C'est-à-dire que le jeune enfant envisage le monde selon sa propre perspective et s'avère incapable de prendre en compte le point de vue d'autrui.

Faire vivre les langues de ma famille à l'école
Caroline Rieu et Marianne Ughetto Piampaschetto

L'enfant questionne « pourquoi » mais de façon désintéressée, il croit d'emblée à ses propres idées. Par ailleurs, il est capable de reconnaître l'état émotionnel de l'autre.

Il chemine entre deux plans d'existence : celui du jeu et celui de l'observation qu'il juxtapose et investit de façon alternée.

Son développement cognitif est lié à la zone proximale de développement¹ définie par Lev Vygotski ainsi qu'aux ressources du milieu dans lequel il évolue. (Piaget, 1924)

Le développement socio-affectif - Erik Erikson

Sigmund Freud (1856-1939) : médecin neurologue

Erik Erikson (1902-1994) : psychanalyste et psychologue du développement

Erikson s'inspire des travaux de Freud sur les stades du développement qu'il contextualise dans un cadre social.

La période entre 3 et 5 ans correspond à ce que Freud a nommé le stade phallique au cours duquel l'enfant manifeste un comportement de séduction.

Pour Erikson, tous les stades de développement sont confrontés à deux tendances qui s'opposent : une tendance positive qui tend vers le dépassement de soi versus une tendance négative qui tend vers la régression. Dès 4 ans, l'enfant montre un esprit d'initiative qui l'amène à créer des liens hors de son noyau familial. C'est le début de la socialisation.

La réponse que va apporter son environnement social à l'accroissement de ses habiletés et compétences va influencer la construction du soi de l'enfant. (Hoffman & Hoffman, 1968)

Le développement social - Henri Wallon

Henri Wallon (1879-1962) : médecin, psychologue

Le moi se construit en même temps qu'il s'oppose.

La notion de stade dans le développement de l'enfant chez Wallon est différente de celle décrite par Erikson, Freud ou Piaget. Wallon évoque l'idée d'une continuité et d'une discontinuité avec ce qui a précédé et ce qui suit.

¹ Il s'agit de la différence entre ce qu'un enfant peut faire ou apprendre seul et ce qu'il ne pourra faire ou apprendre qu'avec l'aide d'un adulte ou d'un autre enfant plus avancé.

La période qui nous intéresse correspond à ce que Wallon appellera le personnalisme (de 3 à 6 ans). L'enfant quitte progressivement une activité centrifuge, tournée vers le monde extérieur, et prend une orientation centripète, de retour à soi vers la construction de soi.

C'est un stade dominé par des dimensions d'ordre émotionnel durant lequel l'enfant développe la notion de corps propre et celle de conscience de soi.

Vers 3-4 ans, l'enfant va imposer sa personnalité en s'opposant à ceux qui l'entourent ; extérioriser autrui lui permet d'affirmer l'intégrité de son moi.

Ce que Wallon qualifie de crise d'opposition laisse place au narcissisme (4-5 ans) : l'enfant cherche à se faire admirer pour renforcer la conscience de soi. Puis vers 5-6 ans, il imite le rôle social et joue d'une certaine ambivalence entre identification et rejet de l'autre. (Wallon, 1959)

Les spécialistes du développement psychologique de l'enfant précités mettent en exergue le rôle déterminant du milieu et des stimulations extérieures dans la construction du soi de l'enfant entre 3 et 7 ans. Par conséquent, c'est en grande partie à l'école maternelle que va se jouer l'organisation du développement de l'individu.

L'école maternelle est un espace qui doit accueillir le jeune enfant en tenant compte de cet élément essentiel. Elle doit mettre en place les conditions favorables au bon développement de l'enfant.

D'après Michel Dollé, économiste et ancien rapporteur général du Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale, « L'enfant, pour bien se développer, a besoin d'être reconnu et valorisé par les différents environnements dans lesquels il vit » (Dollé, 2013). Ainsi, il affirme que « Lorsqu'une institution ne reconnaît pas l'enfant dans sa culture, lorsqu'elle lui demande de l'abandonner en franchissant le seuil, lorsque, de même, elle ne reconnaît pas, dans ses contacts avec les parents, la culture familiale, elle pénalise le développement de l'enfant. » (Dollé, 2013).

Quels sont les enjeux du cycle 1 dans la construction de soi et de l'ouverture aux autres ?

L'école maternelle n'est pas obligatoire mais contribue à la réussite de tous :

« L'école maternelle, service gratuit pour les familles, accueille tous les enfants à partir de 3 ans. En amont de la scolarité obligatoire qui débute à l'âge de 6 ans, elle est un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous (petite section, moyenne section et grande section). » (Education Nationale, 2016)

L'école maternelle participe à la construction de l'individu et de l'élève :

« La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre, progressivement, de devenir élève. » (Education Nationale, 2016)

C'est une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble :

Comprendre la fonction de l'école, se construire comme personne singulière au sein d'un groupe.

Elle engage chaque enfant à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir. » (Education Nationale, 2016)

Le programme de la maternelle est organisé en cinq domaines d'apprentissage :

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

« Le programme établit une définition générale pour chaque domaine d'apprentissage. Il énonce les objectifs visés et donne des indications pédagogiques de nature à fournir des repères pour organiser la progressivité des apprentissages. » (Education Nationale, 2015)

Que disent les programmes au sujet de la pluriculturalité des élèves ?

En France, les langues sont généralement pratiquées dans des espaces physiques (décloisonnement de classe pour l'apprentissage d'une langue), temporels (cours de langue vivante étrangère) et personnels (un enseignant, une langue) distinctement séparés des autres apprentissages.

Nous rappellerons que la loi sur la refondation de l'Ecole² souligne la mission principale de l'école maternelle qui est de permettre à tous les enfants d'apprendre, d'affirmer et d'épanouir leur personnalité. De fait, le public scolaire est aujourd'hui souvent plurilingue et pluriculturel puisque l'école a vocation à accueillir tous les élèves quelle que soit leur origine culturelle et linguistique. Elle doit de surcroît mettre en place les conditions nécessaires à l'inclusion et à la cohésion sociale.

L'enjeu qui se joue à l'école est pluriel :

- Aider l'enfant plurilingue à surmonter le décalage qui peut exister entre la langue de l'école et la/les langue/s de la maison
- Aider l'enfant plurilingue à structurer ses connaissances dans sa langue maternelle.
- Aider les enfants à reconnaître la multiculturalité qui les entoure

Il convient alors de se demander comment l'école peut prendre en compte l'identité pluriculturelle de l'élève et l'ouvrir à la pluralité tout en assurant la transmission d'un ensemble de références communes.

² Loi du 8 juillet 2013 concrétisant « l'engagement de faire de la jeunesse et de l'éducation la priorité de la Nation » et visant à « réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous ». (Education nationale, s.d.)

Découvrir d'autres langues...

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Plus précisément dans la composante « oral » du langage, il est indiqué que l'école doit mettre l'enfant « sur le chemin d'une conscience des langues » (Education Nationale, 2015). Dès le plus jeune âge, il s'agit d'éveiller l'enfant à la diversité linguistique.

Domaine 5 : Explorer le monde

L'enseignant de maternelle doit permettre des situations d'ouverture au monde : « découvrir différents milieux à partir des expériences vécues à l'école, et en dehors de celle-ci, par les enfants de la classe et des occasions qu'ils provoquent, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues. » (Education Nationale, 2015).

...pour mieux vivre ensemble

L'école doit transmettre des valeurs nécessaires au vivre ensemble : le respect, la tolérance et l'éveil aux autres.

Ainsi, l'institution se préoccupe de la question du plurilinguisme. Elle l'inscrit dans une double commande : l'ouverture au monde à travers la découverte des diversités langagières et culturelles, dans une démarche altruiste.

Cependant, nous soulignerons que l'ouverture au monde extérieur par le biais des langues est souvent faite à reculons par les enseignants des classes de maternelle. En effet ils ne se sentent souvent pas assez formés ni qualifiés pour enseigner une langue étrangère qu'ils ne pensent pas suffisamment maîtriser.

Quels liens peut-on faire avec le Socle Commun ?

En 2009, Andrea Young explique que pour de nombreux chercheurs européens, les nouveaux enseignants sont confrontés à une diversité culturelle et linguistique croissante et qu'ils y sont peu ou pas du tout préparés. Ceci provient de représentations erronées des jeunes enseignants à propos de la culture, de l'identité et du bilinguisme ainsi que d'un manque de formation professionnelle (Young & Mary, Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école, 2009).

Les programmes pour la maternelle ne font pas explicitement le lien avec le socle commun : « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture [...] donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. » (Education nationale, 2015)

Cependant il existe clairement une réelle cohérence dans les textes puisque le programme de maternelle stipule que « ce temps de scolarité, bien que non obligatoire, établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité. » (Education nationale, 2017)

C'est pourquoi nous avons pu rapprocher les enjeux de notre projet des domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture :

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale.

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Ce domaine vise à initier « à la diversité des expériences humaines », dont font partie les cultures. Il implique « une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité ».

La reconnaissance des cultures et des langues en classe : quels intérêts et quels enjeux ?

Les programmes parlent d'une ouverture au monde extérieur mais ne parlent pas de ce que peut apporter la valorisation du patrimoine personnel des enfants dans le cadre scolaire.

Pour revenir à la notion de bilinguisme, « l'une des institutions les plus importantes en matière de langue est bien l'école. Elle peut avoir comme objectif de perpétuer le bilinguisme d'une population (bilinguisme de maintien) ou l'assimilation progressive des populations qui utilisent au foyer une langue autre que celle de l'Etat (bilinguisme de transfert). » (Mackey, 1997). L'expression « bilinguisme de maintien » doit être prise ici comme un bilinguisme

positif tel que défini plus haut, alors que celle « bilinguisme de transfert » serait plutôt un bilinguisme négatif.

...Dans la relation parents-école ?

Dans le cadre d'un projet sur la reconnaissance des cultures et des langues de la classe, les parents semblent être une source d'information essentielle, surtout lorsque les enfants sont très jeunes. L'enseignant peut décider de rendre les parents acteurs des apprentissages en les faisant prendre part au projet. C'est le choix que nous avons fait avec les parents de nos classes, à différents moments de notre projet.

Leur capital plurilingue et multiculturel est alors reconnu et valorisé. L'école s'ouvre à l'autre et ne tente pas d'aplanir les différences pour les ignorer.

Le projet Didenheim, décrit plus bas, révèle que construire un projet commun parents/enseignants permet de renforcer le lien école/famille et de contribuer favorablement à la coéducation.

...Dans l'interaction entre les élèves ?

A l'école maternelle, il s'agit « d'apprendre ensemble et de vivre ensemble » (Education Nationale, 2015). Les programmes nous indiquent que « la classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. » (Education Nationale, 2015). Pour Dora François Salsano, l'école « est un espace de diversité de toute sorte. Il permet la mise en commun des différences et des ressemblances culturelles et linguistiques nécessaires à la prise de conscience de la diversité pour construire des liens et favoriser le vivre ensemble ». (François-Salsano, 2009).

L'apprentissage du vivre ensemble commence ainsi dès le début de la petite section, par la compréhension et le respect de règles de groupe comme par exemple lever le doigt pour parler, écouter celui qui parle sans l'interrompre, ne pas de moquer de ses camarades, etc. Aux cycles 2, 3 et 4, l'enseignement moral et civique permettra un prolongement dans ce travail au travers de quatre principes fondamentaux :

- Penser et agir par soi-même et avec les autres, pouvoir argumenter ses positions et ses choix ;

- Comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs ; les respecter et agir conformément à elles ;
- Reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie ;
- Construire du lien social et politique. (Education nationale, 2016)

Langues et cultures étant des contenus chargés en émotions, le fait d'en discuter en classe, surtout avec de jeunes enfants encore peu ouverts au monde qui les entoure, peut susciter la curiosité et le désir d'en savoir plus. C'est à l'enseignant, si nécessaire, d'aiguiller cette curiosité pour qu'elle se fasse dans le respect de l'autre, de ses pratiques et de ses convictions.

Dans la classe de Marianne par exemple, lors des moments de questionnaires, certains enfants ont ressenti le besoin de poser des questions à leurs camarades lorsque les réponses fournies au questionnaire ne satisfaisaient pas leur curiosité. Nous en parlerons plus précisément plus loin dans notre travail.

Pour l'élève lui-même ?

Accroître l'estime de soi

Faire des langues des élèves des objets d'apprentissage en classe les valorise et leur donne une légitimité qui n'est pas sans impact sur l'estime de soi des élèves. Dora François Salsano affirme que « la connaissance de soi, de sa langue et de sa place dans le monde est nécessaire à l'acceptation de ce qui est différent. » (François-Salsano, 2009).

Il s'agit de travailler avec l'élève sur son rapport aux langues, sur son histoire et favoriser ainsi l'acceptation de soi. Le travail biographique permet de faire le lien entre les langues de la maison et celle de l'école, cloisonnées socialement et au niveau de ses propres représentations. Pour Christine Deprez (Deprez, 1996) ce travail biographique est un puissant vecteur de *réunification* du sujet.

L'élève prend conscience de son répertoire langagier et les échanges engendrés au cours des activités de classe autour de ses langues les valorisent : elles acquièrent une place reconnue dans le répertoire personnel, mais aussi dans l'espace classe. Il perçoit alors ce capital bilingue comme un atout.

D'après le rapport des Inspections générales (MEN, 2009), le regard que porte l'enseignant sur l'élève allophone (élève dont la langue maternelle est différente de celle de l'école) est extrêmement important : « Les résultats scolaires des élèves nouvellement arrivés en France s'améliorent quand les enseignants expriment du respect pour les connaissances linguistiques et culturelles qu'ils apportent dans la classe. La langue étant l'identité d'un individu, sa valorisation est un outil indispensable pour amortir le « choc de l'étrangeté » que peuvent ressentir les enfants migrants. À cet égard, l'obstacle majeur n'est pas tant la culture de l'enfant allophone que sa négation normative au sein de l'École. » (MEN, 2009, p. 135). Cela s'applique aux élèves nouvellement arrivés mais pourquoi ne pas appliquer le même raisonnement à toute la classe, en essayant de valoriser les origines de chacun ?

Construire de nouvelles compétences

« Ignorer tout ce que l'enfant a vécu avant son arrivée à l'école n'a strictement aucun sens, ni pour son développement intellectuel, ni pour son bien-être car la langue familiale véhicule des valeurs et des émotions et contribue fortement à la construction identitaire de l'individu (Martinez, Moore & Spaëth, 2008). C'est par la reconnaissance et la valorisation des compétences dans la langue maternelle de l'enfant que l'acquisition de compétences dans une nouvelle langue peut se construire. » (Young, La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ?, 2011)

Au-delà d'une agilité métalinguistique accrue et d'une plus grande ouverture à la diversité (Candelier, Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne, 2003), les compétences développées ont des retombées bénéfiques dans d'autres apprentissages.

Dans la charte européenne du plurilinguisme, on trouve comme recommandations liées à l'éducation, le fait de « valoriser les identités plurielles et les langues maternelles autres que la langue nationale » et de « mieux former les enseignants au plurilinguisme et à l'interculturalité. Inciter ainsi les enseignants à la mobilité internationale en prenant les mesures administratives nécessaires. Si l'on vise l'objectif de deux langues en plus de la langue maternelle pour les élèves, on ne peut demander moins aux enseignants. » (Observatoire européen du plurilinguisme, 2005)

D'après Andrea Young et Christine Hélot (Young & Hélot, La diversité linguistique et culturelle à l'école : comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ?, 2006), l'école se doit de créer un climat de confiance et à ce titre, les savoirs linguistiques et culturels de l'enfant doivent être reconnus. Cependant, les enseignants sont souvent démunis et les écarts entre la langue maternelle et celle de l'école posent problème.

Les auteures relèvent une considérable différence entre l'approche des langues maternelles issues de l'immigration en France où il s'agit de combler le manque de l'enfant (le non-parler de la langue nationale) et par exemple en Angleterre où il s'agit plutôt d'ajouter une nouvelle langue au répertoire linguistique de l'enfant.

Un des principes auquel adhère le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe est « que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques » (Conseil de l'Europe, 1982)

Quelques projets, sources d'inspiration pour nous

Lors de nos recherches nous avons trouvé de nombreux projets menés par des enseignants pour tirer parti de la diversité culturelle et langagière des élèves de leur classe. Nous les avons parcourus et en présentons quelques-uns dont nous nous sommes plus particulièrement inspirés.

A l'école maternelle

Une enseignante de petite section utilise des éléments des langues de deux enfants nouvellement arrivés en France, pour les aider à mieux s'intégrer (Young & Mary, Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation, 2016).

Cette enseignante, qui travaillait auparavant en élémentaire, avait relevé un faible niveau de maîtrise du français chez ses élèves plurilingues bien que ces élèves soient scolarisés dans des écoles publiques françaises depuis la maternelle. Cela a motivé son

passage au cycle 1 pour tenter de développer des stratégies afin d'aider ses élèves plurilingues émergents à progresser dans leur connaissance du français.

Cette enseignante part de l'idée que si les enfants se sentent en sécurité linguistique ils apprendront mieux et plus rapidement.

Les profils linguistiques de la classe (REP+) sont variés : huit élèves francophones, cinq élèves turcophones, deux élèves albanophones, deux élèves serbophones, cinq élèves arabophones et un élève parlant français et créole.

Elle décide de construire des liens avec la famille : lire des histoires en français et les faire lire dans la langue d'origine par un parent, afficher des mots ou des expressions dans la langue première des élèves qui font sens pour eux. Elle décide aussi de pratiquer le translanguaging en utilisant librement des mots des différentes langues de la classe.

L'enseignante insiste sur le fait qu'elle n'a pas eu besoin de connaître toutes les langues de la classe pour mener cette démarche linguistique et souligne l'importance de la connexion constante à la littératie, c'est-à-dire le fait de solliciter ses aptitudes relatives à la compréhension de l'écrit afin d'étendre ses connaissances et capacités dans d'autres domaines langagiers.

Elle pratique le translanguaging de façon ponctuelle et permet ainsi aux enfants bilingues émergents de passer librement d'une langue à une autre dans un climat de confiance et de tolérance. De cette façon, ils s'appuient sur leur langue première afin d'acquérir des compétences dans la langue de la scolarisation. Cette liberté linguistique rassure les enfants et ajoute de la valeur à leur langue familiale.

A l'école élémentaire : le projet Didenheim

Ce projet autour des langues et des cultures présentes dans l'environnement local est né de la volonté des enseignants d'une école élémentaire de lutter contre les incidents racistes. L'idée était d'impliquer les parents en leur demandant de mener des interventions en classe.

Les objectifs du projet présentés aux parents étaient les suivants :

- Sensibilisation, contact avec une autre langue
- Dimension culturelle : connaître l'autre (fêtes, traditions, géographie, costumes)
- Faire un pas vers l'autre : apprendre à le connaître, rectifier des idées fausses.

Au-delà de la dimension linguistique ce projet a fait émerger des notions telles que l'égalité (place égale donnée à toutes les langues), l'altérité (se décentrer par rapport à la langue de l'école), la tolérance et l'ouverture (activités mises en place pour apprendre à vivre sa différence).

Les activités proposées s'inscrivaient dans plusieurs domaines (la géographie, l'histoire, la musique, la littérature, l'alimentation, le langage). Les enseignantes ont tissé des liens entre différentes disciplines.

Elles ont basé ce projet sur les initiatives et les apports des parents. Leur participation au projet était incontournable d'une part pour les savoirs qu'ils apportaient aux enfants et d'autre part dans l'apprentissage de l'altérité : « Les éventuels changements des contenus de formation (la remise en question du monolinguisme ou du monoculturalisme institutionnels) sont toujours déclenchés par la rencontre concrète avec l'autre, avec celui qui parle une autre langue, par la déstabilisation que cet autre provoque » (Alleman-Ghionda, De Goumoëns, & Perregaux).

Tous les élèves ont exprimé des réactions positives quant aux interventions des parents et les savoirs des parents ont été valorisés. Il y a aussi eu ouverture des parents sur le travail des enseignants. Ce projet a ainsi contribué à créer du lien entre les parents et l'école.

D'un point de vue linguistique, les enseignantes ont pu mieux comprendre les erreurs de français de leurs élèves.

D'une certaine façon, le savoir a changé de statut : il n'appartient pas seulement à l'école mais aussi aux parents et aux élèves, devenant ainsi source de partage.

Cycle 3 - le programme d'éveil aux langues à l'école primaire (Evlang)

Michel Candelier, chercheur en didactique des langues et politiques linguistiques éducatives, accompagné d'autres chercheurs et enseignants, a conçu un programme d'innovation et de recherche pédagogiques consacré à une approche originale des langues à l'école primaire ;

Ce programme visait à « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes (Candelier & Macaire, Propositions pour une classification des objectifs, 1998), accepter les différences et la diversité. Il s'agissait de développer chez les élèves les compétences suivantes :

- Attitudes (savoir-être) : promotion de représentations et d'attitudes positives (ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; motivation pour l'apprentissage des langues) par rapport aux langues et aux gens qui les parlent. Ces attitudes étaient liées aux représentations des langues et des cultures, aux stéréotypes associés aux locuteurs natifs de ces langues et à la motivation des apprenants.
- Aptitudes (savoir-faire) : développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues ;
- Savoirs : développement d'une culture langagière (= savoirs relatifs aux langues) avec un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue/multiculturel dans lequel les enfants seront amenés à vivre.

Ce programme a été conçu pour des enfants plus âgés que les nôtres (fin de cycle 3) puisqu'il faut savoir écrire et pouvoir réfléchir à des concepts qui sont trop complexes pour des enfants de maternelle (réflexion sur le genre des mots par exemple), mais l'idée principale et les objectifs peuvent être adaptés pour la maternelle. Le cahier d'éveil peut être mis en place en maternelle aussi (par le biais de la dictée à l'adulte), mais avec un investissement en temps de l'enseignant supérieur à celui nécessaire lorsque les enfants sont plus autonomes.

Le programme Evlang commence par établir une biographie langagière des enfants ; nous l'avons fait dans nos classes respectives et en parlerons plus loin dans ce travail.

Entre théorie et pratique : naissance de notre questionnement

Il apparaît que le thème de l'interculturalité et du plurilinguisme présente un lien logique avec l'école maternelle de nos jours. Ainsi, ce que nous avons pu préalablement approfondir nous a permis de faire émerger des questionnements quant à la place faite à la dimension plurilinguistique des enfants à l'école. L'attitude des enfants vis-à-vis de leurs origines et vis-à-vis de la multiculturalité qui les entoure est un élément déterminant dans leur développement psychologique.

Au regard de nos lectures, de nos échanges, de nos expériences personnelles et professionnelles et du projet que nous souhaitons mettre en place, nous avons soulevé la problématique suivante :

Comment pouvons-nous aider les enfants de nos classes à appréhender leur individualité culturelle et langagière et celle de leurs camarades ?

Christiane Perregaux parle de « déni de langue » (Perregaux C. , 2004), chez l'enfant avec une langue maternelle autre que la langue de scolarisation, du fait d'un certain fonctionnement monolingue de l'école. Ce « déni de langue » peut avoir de graves conséquences sur la préservation des racines identitaires de l'enfant ainsi que sur ses apprentissages. Comment faire pour que la langue maternelle profite à la langue de scolarisation et que la langue de scolarisation permette l'ouverture sur la pluralité ? Si « l'école s'intéresse aux langues parlées et transmises dans l'environnement familial, elle permet aux élèves d'une part de mieux assumer leur héritage linguistique et culturel, de mieux construire leur identité et d'autre part d'envisager leurs différences comme des richesses à partager. » (Helot & Young, 2003).

Aussi, pour les enfants, le but est de commencer à prendre conscience de qui l'on est, d'où l'on vient, d'apprendre à apprécier ce qui nous rend unique, d'avoir envie de découvrir ce qui rend l'autre unique et d'apprendre ainsi à porter un regard dénué de jugement sur l'autre.

Pour nous, enseignantes, il s'agit d'une petite graine que nous plantons, un pari sur l'avenir : espérer générer de l'intérêt chez nos élèves et que cet intérêt se prolonge les années suivantes...

Il s'agit également d'ouvrir les portes de l'école aux familles pour qu'elles viennent partager avec nous cette richesse qui est leur.

Le cadre pratique de notre étude : notre protocole

Présentation des situations de classe

La classe de Caroline

L'école : contexte socio-géographique

L'école maternelle Fernand Janin se situe à Marsillargues, commune de la circonscription de Lunel qui compte environ 6.000 habitants. Cette école est l'annexe de l'école maternelle du Vidourle, elle est composée de deux classes à double-niveau (petite section/moyenne section et petite section/grande section). Caroline enseigne dans la classe de petite section/grande section le lundi et le mardi.

La majorité des enfants de cette école est issue de parents travailleurs saisonniers employés dans les exploitations agricoles alentour, de salariés du tertiaire et de personnes sans emploi. La plupart de ces familles a un statut socio-économique défavorisé.

En ce qui concerne l'ouverture aux langues étrangères, aucun dispositif particulier n'est mis en place dans l'école.

Les élèves des deux classes ont appris à chanter « Happy birthday » lors des fêtes d'anniversaires. Caroline pratique une ouverture aux chants du monde au moment de l'accueil le matin et du temps de repos de l'après-midi dans le cadre de thématique de période : chants russes, chants africains, chants portugais et chants arabes.

Les enfants et leur contexte linguistique

La classe compte 17 enfants de grande section nés en 2011 et neuf enfants de petite section nés en 2013, tous nés en France. L'ensemble des parents comprend le français, dix-neuf familles sont francophones. En revanche, certains parents ne parlent pas un français courant. Nous savons que dans certaines familles, la langue parlée à la maison n'est pas le français (portugais et arabe).

On peut observer sept cas de bilinguisme positif dans la classe : cinq chez les enfants de grande section et deux chez les enfants de petite section. Il s'agit d'enfants dont le français est une langue qui est venue s'ajouter à la langue première, l'arabe pour six d'entre eux et le portugais pour la dernière. Depuis leur naissance, ces enfants utilisent principalement leur langue maternelle pour communiquer avec leurs parents et ils apprennent la langue française

essentiellement à l'école. C'est pourquoi, en ce qui concerne les enfants de petite section, on peut relever un écart considérable dans le développement du langage oral lorsqu'on compare cette compétence aux autres petites sections dont la langue première est le français. En revanche, en grande section, l'écart entre les enfants de langue première étrangère et ceux de langue première française s'est relativement effacé et parfois même a complètement disparu. Le cycle de scolarisation en maternelle aura permis à ces enfants d'acquérir un capital linguistique leur permettant d'être aujourd'hui bilingues.

Pendant le temps de scolarité, les langues maternelles autres que le français ne sont pas utilisées par l'enseignante. Cependant on peut constater que certains enfants utilisent la langue arabe à l'école dans des moments précis et distincts :

- Lors de jeux dans la cour, un groupe d'enfants se reconnaît comme partageant la connaissance de la langue arabe et ils l'utilisent clairement pour montrer leur capacité à utiliser une autre langue et non à des fins de communication puisqu'il n'y a pas de conversation dans ces moments.
- En classe, certains enfants utilisent très naturellement un mot ou une expression dans leur langue maternelle : *shukraan* pour *merci*.
- D'autres à l'inverse refusent de parler une autre langue que le français à l'école, et n'hésitent pas à reprendre leurs camarades en disant « on ne parle pas arabe à l'école ».

Les enfants interpellent parfois la maîtresse : « Maîtresse, tu sais ce que ça veut dire *mot arabe* ? ».

Les enfants évoluent à l'école dans un climat qui favorise la valorisation du bilinguisme. La maîtresse présente de l'intérêt pour les langues parlées par les enfants et leur famille. Elle invite les enfants à répéter, à corriger sa prononciation et à contextualiser le mot utilisé lorsqu'ils pratiquent une autre langue que le français en classe.

La classe de Marianne

L'école : contexte socio-géographique

L'école maternelle d'application Charlie Chaplin se situe dans le quartier Hôpitaux-Facultés de Montpellier (circonscription Est). Elle est composée de sept classes dont six sont à double-niveau. La population de cette école est mixte et l'on y trouve aussi bien des parents chercheurs que des parents sans emploi.

Treize enseignants se partagent les classes : une seule classe dispose d'un enseignant à temps plein, dans les autres classes deux enseignants se partagent la semaine (soit en raison d'un choix de travail à mi-temps, d'un poste de formateur à l'ESPE ou encore de plusieurs mi-temps formant un temps plein).

Les enseignants de l'école sont tous français mais plusieurs parlent une langue étrangère : une enseignante a passé plusieurs années à Mayotte et parle un créole local, une autre s'est remise à l'allemand et certains sont capables d'échanger un peu en arabe.

Les enfants et leur contexte linguistique

Il s'agit d'une classe à double-niveau composée de 12 enfants en petite section (nés en 2012) et 13 enfants en moyenne section (nés en 2013).

Dans cette classe, deux enfants sont en France de manière temporaire (pour les études ou le travail de leurs parents) : un garçon espagnol de petite section, à qui les parents parlent exclusivement en espagnol à la maison et un garçon de moyenne section d'origine fidjienne, à qui les parents parlent en anglais et en hindi à la maison. L'enfant espagnol s'exprime maintenant presque aussi bien en français qu'en espagnol, avec un léger accent. Pour l'enfant fidjien il est plus difficile de savoir ce qu'il comprend ; il souffre en effet d'un trouble qui n'a pas encore été diagnostiqué (il a des bilans réguliers à l'hôpital depuis quelques mois) et ne parle jamais en classe. Les rares fois où il s'exprime, il le fait en anglais (par exemple lorsqu'il a entendu Marianne chanter une chanson enfantine en anglais, en tête-à-tête, il s'est mis à chantonner, un sourire sur le visage, ou encore lors d'un jeu de reconnaissance tactile d'objets en bois, il en a nommé un). Cet enfant était déjà dans l'école l'année dernière et avait été maintenu avec la même enseignante (binôme de Marianne, ne parlant pas anglais) pour qu'il reste en terrain familier. D'après le personnel éducatif le connaissant depuis l'année dernière, il a fait des progrès : il criait régulièrement, refusait tout contact sauf avec les enseignantes de la classe et l'ATSEM, ne participait à aucune activité. Cette année, bien que restant très fragile (il se met à pleurer si sa mère n'est pas là dès que les portes s'ouvrent à 11h45 ou si un autre enfant bien intentionné s'approche trop de lui), il est plus présent et participe si on fait l'activité avec lui (cet enfant aurait certainement bénéficié de l'aide d'une AVS ; compte-tenu de son temps limité en France, cela n'a pas été mis en place). En cour de récréation il reste généralement avec son enseignante mais certains jours il court après des enfants de sa classe avec un grand sourire. Nous attribuons ses progrès relatifs au fait qu'il ait

grandit et qu'il se soit un peu adapté à son environnement (école, enfants, français). Marianne lui parle beaucoup en anglais, cela a-t'il aussi joué un rôle ?

Une troisième enfant, d'origine marocaine, a commencé l'année sans parler français, bien qu'étant née et ayant toujours vécu en France : elle était gardée par sa mère avant la maternelle et semblait s'exprimer extrêmement bien en arabe dès le début de l'année (fait impossible à vérifier pour Marianne et son ATSEM, puisque ne parlant pas arabe). Elle ne vient à l'école que le matin et passe les après-midis chez elle. Presque neuf mois plus tard, elle fait très peu de phrases en français mais répète tous les mots qu'elle entend. Elle comprend tout ce qu'on lui dit en classe. De toute la classe, c'est elle qui a le mieux retenu une chanson en anglais *The Wheels of the Bus*.

D'autres enfants de la classe nés et ayant toujours vécu en France ont une famille issue de l'immigration. Ces parents proviennent du Maroc, d'Algérie, de Bulgarie, de la République démocratique du Congo, du Sénégal ou encore de Thaïlande. Dans la majorité des cas, ces enfants sont élevés dans plusieurs cultures et langues.

L'ouverture aux langues et cultures étrangères dans cette classe est principalement menée par Marianne. Elle encourage les enfants quand ils s'expriment dans une langue autre que le français (il s'agit le plus souvent de l'arabe, du bulgare, de l'espagnol ou de l'anglais), leur lit des albums en langue étrangère (principalement en anglais, parfois en espagnol), leur enseigne des comptines ou des chansons en anglais.

Préparation du projet

Nous avons souhaité travailler certaines compétences et en faisons la liste dans le tableau ci-dessous. Nous y reviendrons dans la dernière partie de notre travail pour expliquer celles que nous avons effectivement pu travailler et leurs mises en situation.

Savoir	- La communication peut passer par d'autres langues que le français ; il existe de nombreuses langues à travers le monde, parfois même dans un seul pays - Il existe des sons dans d'autres langues qui n'existent pas en français - L'écriture peut varier d'une langue à une autre - Tout le monde parle au moins une langue, souvent plus - Apprentissage de quelques pratiques sociales ou culturelles étrangères - Connaître quelques ressemblances/différences entre différentes cultures - Savoir que diverses cultures sont sans cesse en contact dans notre environnement le plus proche
Savoir-être	- Curiosité à l'existence et à la diversité d'autres langues/cultures minoritaires de la classe - Ouverture au non-familier - Avoir confiance en ses propres capacités face aux langues - Accepter positivement les langues/cultures minoritaires de la classe
Savoir-faire	- Savoir discriminer des sons non familiers dans des langues non familières - Savoir écouter attentivement des productions dans différentes langues - Savoir observer des phénomènes culturels dans différentes cultures

Enquête auprès des parents

Nous avons toutes deux contacté les parents de nos classes en début de 3e période de l'année scolaire (les documents distribués aux parents se trouvent en annexe) pour leur demander quelles langues étaient parlées à la maison et s'ils accepteraient de participer à un projet de lecture multilingue en classe.

Dans la classe de Caroline

Caroline a distribué le questionnaire aux parents de la classe le matin, au moment de l'arrivée en classe. Le temps d'accueil était un moment propice pour préciser répondre aux questions des parents.

- La plupart des parents ont lu le questionnaire en classe et l'ont rendu en expliquant que la seule langue parlée à la maison était le français.
- Un papa a dit que son épouse était canadienne, qu'elle parlait anglais et qu'il lui soumettrait le projet. Cette maman n'a malheureusement pas pu, ou pas souhaité, intervenir (Caroline n'a pas pu la rencontrer pour en discuter).
- Une maman portugaise et une maman marocaine ont répondu favorablement à la demande.
- Cinq familles n'ont pas répondu.

Dans la classe de Marianne

Neuf parents ont indiqué qu'ils étaient intéressés par le projet :

- Une famille espagnole installée en France en fin d'été 2016, ayant prévu de rester quelques années en France ; leur enfant est en petite section. Les parents parlent espagnol entre eux et parlent français couramment ; la maman a souhaité parler français avec son fils (elle voulait qu'il profite du français au maximum) mais elle trouvait que son fils parlait de moins en moins espagnol à la maison et s'est remise à lui parler espagnol.
- Un couple parlant bulgare (la mère) et kituba (le père) ; leur enfant est en moyenne section. Les parents parlent français entre eux et chaque parent parle sa langue maternelle avec l'enfant.
- Une maman marocaine de petite section, comprenant difficilement le français et parlant exclusivement arabe à sa fille.

- Une famille des îles Fidji (parlant hindi et anglais à la maison), en France pour deux ans, dont l'enfant de moyenne section ne comprenait ni ne parlait le français en arrivant en petite section.
- Une maman d'origine espagnole qui parle exclusivement français avec sa fille (les grands-parents lui parlent en espagnol). Marianne ne l'a pas retenue pour le projet, ayant assez de parents pour tous les personnages (et ayant déjà une famille espagnole).
- Une maman de petite section avec de la famille éloignée en Allemagne s'était proposée si jamais il n'y avait pas assez de participants. L'allemand est une langue qui n'est pas parlée dans leur famille ; ce projet étant lié aux langues parlées à la maison Marianne a choisi de ne pas l'intégrer.

Ce recueil d'informations nous a permis d'établir un état des lieux des environnements linguistiques et culturels des enfants de nos classes. Nous avons décidé de profiter de cette diversité culturelle à l'image de la dimension multiculturelle de notre société pour lancer un travail de recherche qui tente de répondre à l'hypothèse qu'un projet axé sur la reconnaissance des cultures et des langues des enfants de la classe pouvait les aider à appréhender leur individualité culturelle et langagière ainsi que celle de leurs camarades.

Notre dispositif d'observation et d'expérimentation

L'ensemble des procédés de notre expérimentation s'inscrit dans une séquence d'apprentissage dont les objectifs visés sont : construire la biographie langagière des enfants, leur donner envie de découvrir celle de leurs camarades, et aborder quelques cultures et pays étrangers. Les grandes étapes de notre séquence se trouvent en annexe sous forme de tableau synthétique.

Nous avons mené les séances en essayant d'observer les enfants le plus souvent possible pour voir leurs réactions et trouver des indices de leur positionnement par rapport à leur biographie langagière et celle de leurs camarades. Par exemple, lors de moments d'écoute de chants du monde ou de lecture d'albums nous prêtons particulièrement attention aux commentaires des enfants. Nous avons pris des notes et filmé certaines situations (les séances de lecture du *Machin* par exemple).

Enquêtes auprès des enfants

L'enquête menée auprès des enfants est notre principal dispositif d'analyse. Nous avons collecté les représentations des enfants avant et après la réalisation du projet.

Dans la classe de Caroline, ce temps d'enquête s'est déroulé au moment de l'accueil, de façon individuelle, autour d'une table à l'écart des activités et des jeux. Dans la classe de Marianne, le temps d'enquête a eu lieu par petits groupes, l'après-midi, pendant la sieste des enfants de petite section.

Cette enquête a pris la forme d'un questionnaire présenté en début et en fin de projet dans le but de bâtir une analyse comparative des données.

Concrètement, il s'agissait d'abord de recueillir ce que les enfants connaissaient de leurs origines, de leur biographie langagière ainsi que leur attrait pour les langues étrangères et de relever les changements survenus suite à un projet qui vise à faire reconnaître le plurilinguisme des élèves de la classe. Les réponses récoltées se trouvent en annexe de ce travail, sous forme de tableau pour Caroline et de verbatim pour Marianne, et ont été analysées dans la troisième partie de notre travail.

Nous souhaitions obtenir au plus tôt les réponses de nos élèves, de sorte qu'elles ne soient pas influencées (ou le moins possible) par des activités déjà réalisées.

Dans la classe de Marianne, les questions ont été posées aux enfants de petite section et de moyenne section.

Caroline a mené son travail de recherche uniquement sur le groupe des grandes sections, ceci essentiellement pour des raisons d'organisation et de temps. En effet, dans sa classe, les différentes situations ont été proposées l'après-midi pendant la sieste des petites sections. Le groupe classe était alors réduit, ce qui est un critère non négligeable pour obtenir attention et concentration et pour pouvoir solliciter individuellement chaque élève. Ainsi, les dispositifs ont été réfléchis pour être adaptés à un seul niveau.

Les questions portaient sur :

- Leurs connaissances de leurs origines :
 - o Où es-tu né ?
 - o Où est né ton papa ; où était-il lorsqu'il était petit ?
 - o Où est née ta maman ; où était-elle lorsqu'elle était petite ?

- Leurs compétences langagières :
 - o Quelles langues sais-tu parler ?
 - o Avec qui parles-tu cette autre langue ? quelle langue parle ton papa/ta maman ?
 - o Est-ce que tu comprends une autre langue ?
- Leur ouverture aux autres langues :
 - o Aimerais-tu savoir parler une autre langue ?
 - Oui : laquelle, pourquoi ?
 - Non : pourquoi ?

Déroulement du projet

1. Enrôlement

Dans la classe de Caroline

Cette première phase est arrivée préalablement au travail de recherche. En effet, c'est cette situation de classe qui a été l'élément déclencheur du mémoire pour Caroline.

Il s'agissait de l'écoute d'une berceuse chantée en partie en arabe et en partie en français par Souad Massi et tirée du film *Azur et Asmar* de Michel Ocelot. Aucune information ou consigne n'avait été donnée aux enfants. Pendant l'écoute, certains enfants ont réagi en entendant les passages en arabe :

Manel : C'est en arabe.

Imrane : Je reconnais des mots. Elle a dit ...

Nolan : J'aime pas l'arabe.

Dans la classe de Marianne

Dans la classe de Marianne, la berceuse est arrivée plus tard et a permis une discussion autour de l'arabe : reconnaissez-vous les langues de cette berceuse ? Elle a servi à faire émerger le plurilinguisme de certains élèves par l'écoute et le questionnement.

La phase d'enrôlement pour les élèves de la classe de Marianne s'est faite par la lecture d'un premier album en anglais : We're going on a bear hunt de Michael Rosen. Certains enfants connaissaient l'histoire et l'ont reconnue en regardant les images. Le sens a été compris par tous les enfants grâce aux gestes (et aux interventions inopinées des enfants

connaissant déjà l'histoire). Cette lecture s'est faite en première période de l'année. Plusieurs enfants ont dit reconnaître l'anglais lors de la lecture, commentaire qui apparaît souvent lors du projet et dont nous parlerons plus loin. Marianne a ensuite repris l'histoire en la racontant comme le fait Michael Rosen dans une vidéo³, avec des gestes et un rythme entraînant. Des mois plus tard, les enfants se souviennent encore de passages entiers. Comme pour Caroline, cette phase est arrivée avant l'élaboration du projet de mémoire, mais il s'agissait bien de placer l'année sous le signe des langues étrangères, en particulier l'anglais.

2. Préparation de la situation de découverte

Dans les deux classes, notre situation de découverte est identique. Il s'agit de la lecture d'un album dans certaines des langues maternelles des enfants de la classe.

C'est une situation que nous avons découverte en cours à l'ESPE, lors du visionnage d'une vidéo canadienne réalisée dans une classe d'enfants de 4 ans⁴. Avec ses différents personnages, l'album *Le Machin* nous a semblé bien adapté à nos classes respectives et nous avons ainsi décidé de l'utiliser dans notre situation de découverte. C'est aussi un album qui avait déjà été lu dans la classe de Marianne.

Nous savons que pour comprendre un texte, il est nécessaire de porter d'abord son attention sur le contenu (signification) du texte et non sur la façon dont ce texte est transmis (son, mot, syntaxe). Notre objectif étant de découvrir de nouvelles langues et par conséquent de nouvelles sonorités, il nous a semblé important de commencer par une première phase d'appropriation de l'histoire :

- Avec une lecture de l'album en français

Dans nos deux classes, nous avons donc lu *Le Machin* (Servant & Bonbon, 2006) en français aux enfants. Cette lecture a été faite en début de 3e période dans la classe de Marianne et en début de 4e période dans la classe de Caroline.

- Avec une séance d'utilisation de marottes

³ <https://youtu.be/0gyI6ykDwds>

⁴ <http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/eveil-aux-langues-et-litterature-jeunesse/>

Il s'agissait ici de faire restituer l'histoire (reprendre les dialogues et les réactions des personnages) en utilisant des marottes pour renforcer la compréhension, afin qu'au moment de la lecture dans des langues autres que celle de scolarisation, les enfants soient gênés le moins possible dans leur compréhension. Nous souhaitons qu'ils portent leur concentration sur les sonorités des langues entendues. Nous avons toutes deux mené cette séance en fin de 4e période.

3. Situation de découverte

Afin de faire émerger et de partager la diversité langagière au sein de nos classes, nous avons choisi de partir d'un support connu (l'album *Le Machin* (Servant & Bonbon, 2006)), en le faisant traduire dans différentes langues par des parents de nos classes. Ces traductions se trouvent en annexe de ce document.

Un document Word a été créé avec le texte et les images du texte. Ce document a été partagé en ligne pour que tous les parents y aient accès et puissent voir leur traduction insérée parmi les autres. Il s'agissait là du préambule à notre situation de découverte. Nous leur avons laissé plusieurs semaines pour effectuer la traduction (en le leur rappelant régulièrement).

Nous avons ensuite invité ces mêmes parents à venir en classe faire une lecture « à plusieurs langues » de l'album. Ces lectures ont été filmées et partagées ensuite avec les parents souhaitant y avoir accès. Une fois la lecture terminée, les enseignantes ont questionné les enfants sur l'ordre d'apparition des personnages, les langues entendues et ont essayé de voir s'ils étaient capables d'associer chaque parent à une langue.

Dans la classe de Caroline

La lecture a été faite en portugais, en arabe et en français. La confection de marottes aura permis aux enfants de suivre l'histoire alors que, pour la plupart, ils ne comprenaient pas les langues parlées. Une étudiante de M2B venue observer la classe de Caroline a fait la narration en français.

Après la lecture, Caroline a demandé à ses élèves :

- Est-ce que cela vous a plu ?
- Avez-vous reconnu les langues qui ont été parlées dans l'histoire ?
- Est-ce que vous avez compris la lecture de l'histoire en arabe ? et en portugais ?
- Est-ce qu'il y en a parmi vous qui savent parler en arabe ? Et en portugais ?

Les enfants ont reconnu l'arabe et le portugais. En revanche, les enfants parlant arabe n'ont pas tous compris la maman qui parlait en arabe. Seul l'enfant de la maman lectrice a compris cette lecture en arabe. Pourtant tous les enfants arabophones de la classe sont issus du même pays, le Maroc. Ceci peut, peut-être, s'expliquer par l'existence de nombreux dialectes arabes au Maroc. Caroline n'a pas encore eu l'occasion d'interroger la maman sur ce point.

Enfin, lorsque les élèves ont été questionnés sur leur biographie langagière, tous les élèves concernés ont reconnu leur bilinguisme.

Dans la classe de Marianne

Cinq parents avaient répondu présents à l'appel. Chaque parent représentait un personnage différent. Le texte a ainsi été lu en espagnol, en arabe, en bulgare, en kituba et en hindi. Marianne s'est chargée de la narration en français, ainsi que du dernier personnage de l'histoire, le petit garçon, en anglais. Garder la narration en français permettait aux enfants de retrouver le fil conducteur de l'histoire.

La maman marocaine parle très peu français et n'avait pas été placée au bon endroit sur le banc, elle ne savait donc pas quand elle devait commencer à lire. Nous avons perdu quelques secondes pendant lesquelles les enfants se sont un peu agités sur leurs bancs. Cette maman était venue accompagnée de son plus jeune enfant, ravie de découvrir la classe de sa grande sœur (ce qui a distrait certains enfants pendant la lecture).

Comme nous l'avions anticipé, l'activité de questionnement menée après la lecture s'est révélée difficile pour la majorité des petites sections (seuls les enfants dont les parents étaient présents ont reconnu la langue) mais a été assez réussie pour les moyennes sections.

Dans la classe de Marianne, le bulgare a beaucoup de succès (sans doute parce que la maman de Siya, bulgare, est venue plusieurs fois en classe, pour nous présenter une fête culturelle mais aussi pour faire cette lecture, et parce que Siya apporte souvent en classe des livres écrits en bulgare à présenter à ses camarades), donc à la question « avez-vous reconnu la langue de ce personnage ? », la réponse la plus fréquente était « le bulgare ! ».

4. Approfondissement : à la rencontre d'autres cultures

Dans la classe de Caroline

Le lendemain de la séance de lecture, les mamans sont revenues en classe pour présenter la culture et le pays d'où est issue la langue découverte pendant la lecture (voir annexes).

Pour faire découvrir son pays et sa culture, chaque maman disposait d'un ordinateur portable avec l'application Google Earth ouverte sur la photo de la cour d'école (partir de l'environnement proche et aller vers un lieu lointain), d'un planisphère, de quelques images de leur pays (le drapeau, un animal, un paysage, une carte) et d'une spécialité culinaire préparée par leurs soins (*Msemments*, *Pasteis de nata*). Au cours de l'atelier, les mamans ont appris à chaque groupe d'enfants à dire bonjour dans la langue du pays (*Salam Aleykoun* ; *Bom dia*).



La maman portugaise présente son pays à un groupe d'enfants.

Dans la classe de Marianne

Les enfants ont eu des lectures régulières d'albums en anglais et en espagnol tout au long de l'année. Dans certains cas, les lectures étaient faites en langue étrangère uniquement

(*Good night, moon; Good Night, Gorilla; Dr. Seuss's ABC, an Amazing Alphabet Book!; Green Eggs and Ham; ¡Qué susto!*), dans d'autres cas il s'agissait d'albums lus plus tôt dans l'année en français (*The Enormous Turnip = Quel radis, dis-donc !*), ou au contraire d'abord lus en anglais, puis, plus tard, en français (*We're going on a bear hunt*).

Les enfants ont aussi appris plusieurs chansons ou comptines en anglais (*The Wheels of the Bus; Head, Shoulders, Knees and Toes; Happy Birthday; Row, row, row*). Dans le cadre du projet interdisciplinaire mené avec l'ESPE, les enfants ont réalisé un film d'animation autour de la comptine *The Wheels of the Bus*. Nous avons chanté la chanson plusieurs fois, avec des gestes et avons essayé de comprendre ensemble de quoi elle parlait, pour que les enfants puissent ensuite choisir ce qu'ils voulaient fabriquer (un bus, des personnages et le décor). Ils l'ont réalisé, ont pris les photos et nous nous sommes enregistrés en train de chanter la chanson.

Deux mamans ayant participé à la lecture multilingue sont venues en classe à leur initiative :

La fête nationale des îles Fidji

Sashreek est un garçon dont la famille, originaire des îles Fidji, est venue passer deux ans en France. Deux langues sont parlées couramment à la maison : l'anglais et l'hindi. Il est arrivé au début de la petite section, ne parlant pas français et repartira dans quelques mois, à la fin de la moyenne section.

A l'occasion de la fête nationale de Fidji, sa maman est venue nous montrer quelques photos pour décrire l'île, ses habitants et leurs coutumes.

Cette maman parlant très peu le français, il a été décidé qu'elle parlerait en anglais et que Marianne traduirait en français pour le groupe. Les enfants sont restés assez sages tout au long de cette présentation, bien qu'un peu longue et parfois ardue (les seuls éléments apportés étaient des photos de petit format). La maman n'avait pas fourni son matériel avant, il était donc impossible de savoir ce qu'elle présenterait. Pour l'intervention suivante, la manière de procéder a donc été revisitée, les parents ont discuté avec l'enseignante de ce qu'ils allaient présenter et ont alterné paroles, images et objets pour rendre l'exposé plus vivant.

La Martenitsa

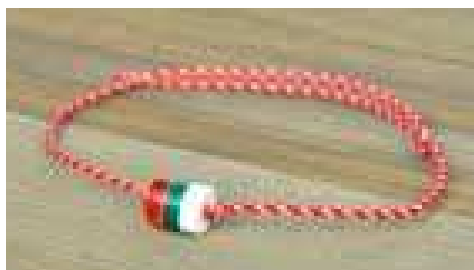
La maman de Siya, une petite fille de moyenne section, est bulgare. A l'occasion du 1^{er} mars, elle est venue présenter une fête traditionnelle célébrant l'arrivée du printemps : la Martenitsa.

Siya et sa maman ont montré des photos, raconté l'histoire de la Martenitsa, ont chanté une comptine et ont offert à tous les enfants des bracelets tressés en fils rouges et blancs (« martenitsi »), envoyés par leur famille en Bulgarie. On n'enlève le bracelet que lorsqu'on voit une hirondelle, une cigogne ou un arbre en fleur, pour ensuite l'accrocher dans un arbre.

Lors de cette visite, Siya et sa maman ont dit qu'elles parlaient toutes les deux le bulgare, ce qui a entraîné des réflexions de la part de nombreux enfants de la classe (enfants de moyenne comme de petite section), ayant envie de nous dire quelles langues ils savaient parler.



Siya et sa maman racontent l'histoire de « Baba Marta » (grand-mère Marta)



Le « martenitsi », bracelet bulgare traditionnel



Un arbre, rempli de « martenitsi »

5. Structuration

La séance découverte des pays a été suivie par la conception d'affiches de présentation des pays.

Grâce à l'application Google Earth, les enfants ont pu visiter des sites, observer des paysages ruraux ou urbains et faire des captures d'écran. Chaque image a été préalablement enregistrée par la maman dans un dossier au nom du groupe d'enfants. Cela pour permettre à Caroline d'imprimer pour chaque groupe, les images sélectionnées par les enfants et de les leur remettre avec des copies des images apportées par les mamans (drapeaux, animaux etc.).

Un temps de regroupement en amont a été nécessaire afin de réfléchir ensemble au contenu des affiches : le nom du pays, le mot bonjour dans la langue du pays, le drapeau, un paysage, un animal, les signatures. ; ainsi qu'à l'écriture de certains mots en français (Maroc, Portugal, drapeau etc.) et dans les langues des pays (*Bom dia, Salam aleykoun*). Le choix des images était propre à chaque groupe.

Chaque groupe a ainsi pu confectionner une affiche pour présenter un pays. Ces affiches sont ensuite exposées dans la classe.



6. Transfert

C'est le réinvestissement du savoir dans un autre contexte. Nous avons choisi de créer une fleur (classe de Caroline) et un arbre (classe de Marianne) des langues de la classe.

La révélation des biographies langagières individuelles et leur mise en collectif par la création de la fleur et de l'arbre des langues de la classe doit redéfinir « l'espace scolaire sous des couleurs plurilingues et pluriculturelles avec un impact symbolique fort ». (Simon & Maire Sandoz, 2008). C'est ainsi qu'ils ont été placés de façon à être visibles des enfants et de leurs parents. Dans la classe de Marianne, l'arbre est accroché au mur, à hauteur d'enfant, à côté du tableau et de là où les enfants posent leur étiquette en arrivant le matin. C'est un emplacement propice au dialogue (entre parents et enfants, mais aussi entre enfants), puisque nous passons à côté tout au long de la journée.

Marianne a demandé aux élèves de moyenne section s'ils pouvaient lui dire quelle langue ils parlent avec leurs parents à la maison. Tous les enfants ont pu répondre correctement à la question. Marianne a écrit les langues au tableau, au fur et à mesure (en bleu sur le tableau).



Travail préparatoire à l'arbre des langues

Les enfants sont ensuite venus poser leur étiquette prénom à côté de la (ou des) langue(s) parlée(s), ce qui sous-entendait qu'ils devaient reconnaître la langue écrite. Marianne a aidé certains enfants lorsque cela était nécessaire. Ils ont recopié le nom de leur(s) langue(s) sur un morceau de papier, pour ensuite aller le coller sur l'arbre des langues. Il est

intéressant de noter que seule une minorité d'enfants ont choisi d'écrire le français en plus de la langue étrangère qu'ils parlaient. Pour l'enfant qui parlait bulgare et kituba, elle a voulu, d'elle-même, écrire le nom des deux langues.



L'arbre des langues de la classe de Marianne

Marianne a demandé aux enfants s'ils pouvaient apprendre au reste du groupe comment dire « bonjour » dans leur langue. Les enfants ont pu répondre dans sept des neuf langues proposées (en jaune sur le tableau). Deux langues sont restées sans réponse : le kituba et l'hindi. L'hindi est parlé par un enfant qui ne vient pas les après-midi (et ne pouvait donc pas participer) ; le kituba est la langue paternelle d'une enfant qui parle bulgare avec sa maman et français avec ses deux parents. Elle est plus à l'aise avec le bulgare que le kituba.

Toutes les étapes de notre projet ont été prévues en amont ; nous l'avons modifié au fur et à mesure lorsque c'était nécessaire, pour accommoder les enfants que nous avons dans nos classes (par exemple lorsque nous avons vérifié que les enfants de petite section pouvaient difficilement être inclus dans les questionnaires, n'étant pas assez âgés pour les comprendre et pouvoir véritablement y répondre), ou encore en fonction du temps dont nous disposions.

Dans la partie suivante nous nous pencherons sur les résultats de nos questionnaires pour les analyser et les interpréter. Nous tâcherons aussi de faire un retour sur le projet et de revenir à notre hypothèse de départ pour voir s'il nous est possible de la valider.

Analyse, interprétation et bilans

Analyse des données et interprétation des résultats

Nous avons fait un recueil de données sur la connaissance des biographies langagières de la classe et sur l'intérêt pour les langues étrangères auprès des enfants de nos classes respectives en début et en fin de projet. Notre objectif était de pouvoir comparer les réponses de nos élèves afin d'évaluer l'efficacité ou non de notre dispositif.

Les réponses récoltées se trouvent en annexe de ce document. Dans la classe de Marianne, le recueil de données a été fait sous forme d'enregistrements audio. Il nous a semblé pertinent de réaliser un verbatim du premier questionnaire, le recueil ayant été fait en groupe et une conversation s'étant parfois mise en place entre deux élèves au sujet des questions posées. Ce verbatim nous permet aussi de mettre en relief des réponses liées à l'anglais et dont nous parlerons plus bas. Un tableau synthétique a aussi été créé à partir des réponses à quelques questions des deux questionnaires. Dans la classe de Caroline, les données ont été recueillies sur papier, en interrogeant les élèves individuellement. Ces données ont ensuite été organisées sous forme de tableau de synthèse.

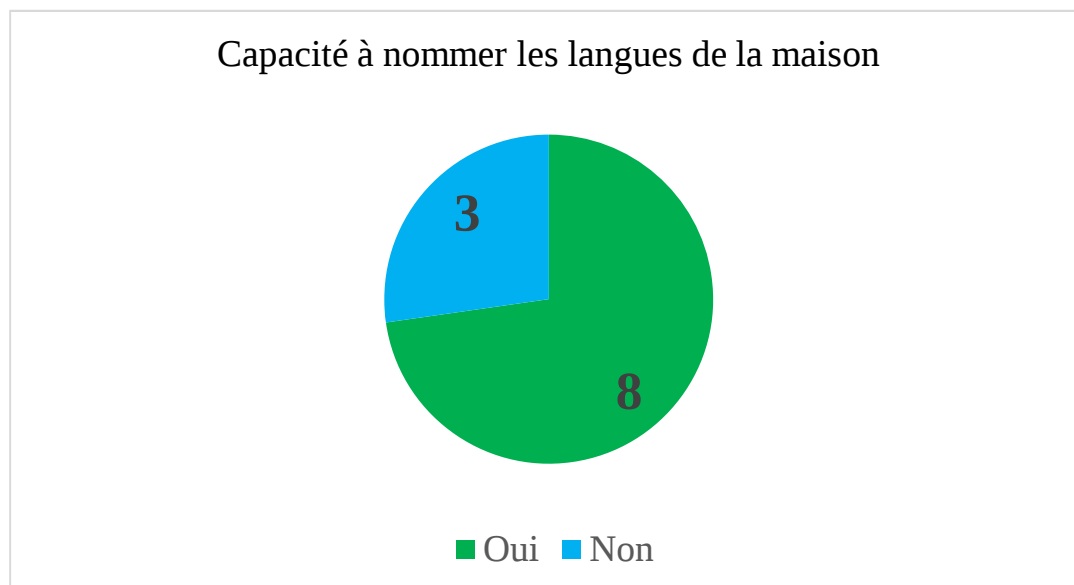
Comme nous en parlions plus haut dans ce mémoire, les questions du premier questionnaire ont été posées à tous les enfants de la classe de Marianne : petites sections et moyennes sections. L'exercice s'est révélé être trop compliqué pour les enfants de petite section (la majorité ne comprenait pas les questions posées ou alors n'était pas capable d'y répondre), nous avons donc choisi de n'utiliser que les réponses de nos enfants de moyenne (Marianne) et de grande section (Caroline). Chez Marianne, le second questionnaire n'a été présenté qu'aux enfants de moyenne section.

Dans la classe de Marianne

Le but du premier questionnaire était de voir ce que les enfants connaissaient de leur patrimoine langagier : langues parlées à la maison, entre les parents, avec les enfants, pays d'origine...

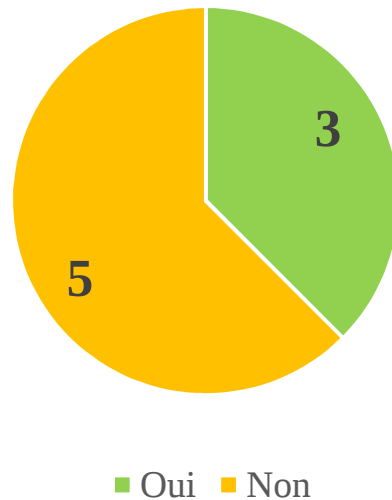
Pour la classe de Marianne, 11 enfants ont été interrogés (la classe est composée de 13 enfants en moyenne section mais deux étaient absents).

Sur les 11 enfants, huit sont capables de nommer les langues qu'ils parlent ou qu'ils entendent parler à la maison (les trois autres mélangent plusieurs langues).



Parmi les huit enfants ci-dessus, trois sont capables de nommer les pays d'où proviennent leurs parents (Bulgarie, Sénégal, Thaïlande), sans aucune aide de ma part. Dans ces trois familles, nous remarquons que le ou les parents parlant la langue étrangère sont nés à l'étranger et arrivés en France à l'âge adulte. Ces trois enfants sont donc une première génération née en France ; leur accès à la culture et à la langue d'origine en est peut-être facilité et ils sont ainsi plus conscients de leur « background ». Nous ne savons pas si les autres enfants sont des secondes (ou troisièmes) générations nées en France.

Capacité à nommer le pays d'origine des parents



Dans le groupe des enfants qui ne parviennent pas à nous dire quelles langues sont parlées à la maison, deux nomment (à tort) l'anglais comme étant une langue de la maison. Cette observation vient en renforcer d'autres faites tout au long de l'année et dont nous parlons plus bas, dans le paragraphe « Observations hors dispositif ».

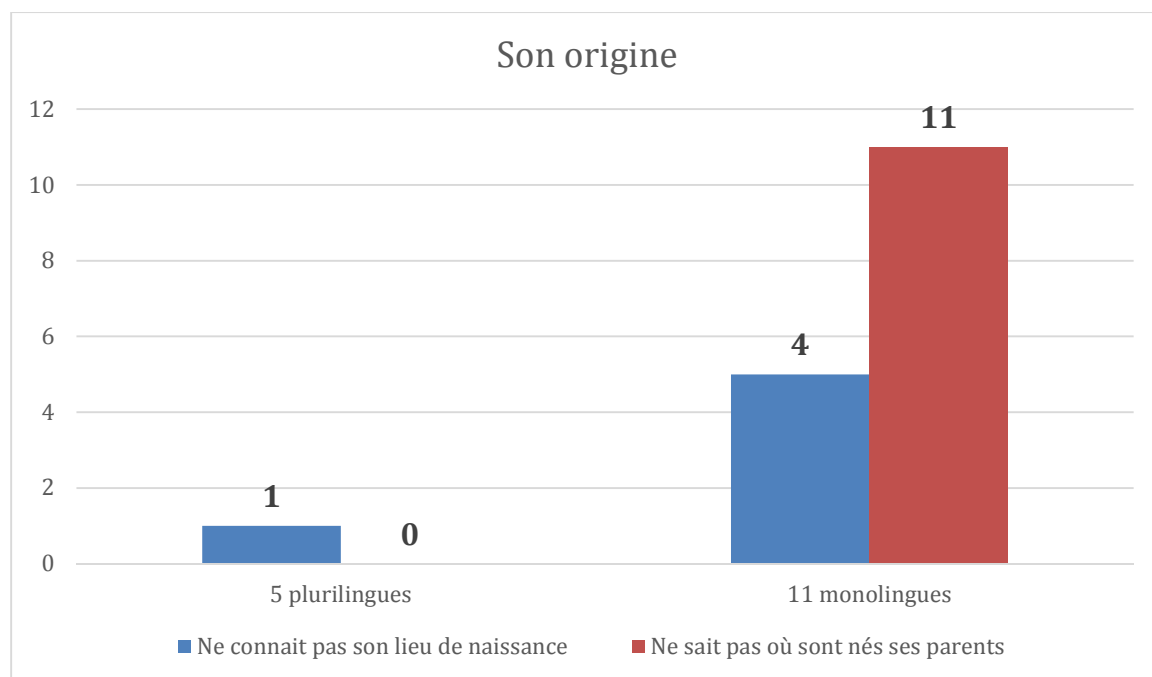
Pour le second questionnaire, il s'agissait de voir si évolution il y avait dans les réponses des enfants, particulièrement de ceux qui avaient hésité ou bien qui avaient donné des réponses inexactes au premier questionnaire.

Le changement a été flagrant pour une élève qui, lors du premier questionnaire, n'avait répondu que français comme étant la seule langue parlée à la maison, et qui dans le second questionnaire s'était mise à parler du créole que parle sa maman parce qu'elle vient de Guadeloupe et le parle avec sa famille sur place. Cette enfant nous a dit que sa maman lui parlait même en créole à la maison, fait que cette enfant avait complètement omis dans le questionnaire de départ.

Pour l'enfant élevée en bulgare, kituba et français, elle dit que son papa parle congolais dans le second questionnaire, langue qu'elle ne mentionnait pas du tout dans le premier puisqu'elle ne parlait alors que du kituba. Elle ne fait aucune distinction entre les deux langues. A la question (posée par Marianne) : « c'est pareil, le kituba et le congolais ? », elle répond : « ça a un autre nom mais c'est le même pays. »

Dans la classe de Caroline

L'analyse a porté sur 16 enfants, 5 enfants plurilingues et 11 enfants monolingues. Les résultats obtenus suite aux données récoltées (voir annexes), nous ont permis de mettre en lumière plusieurs points.



Son origine familiale

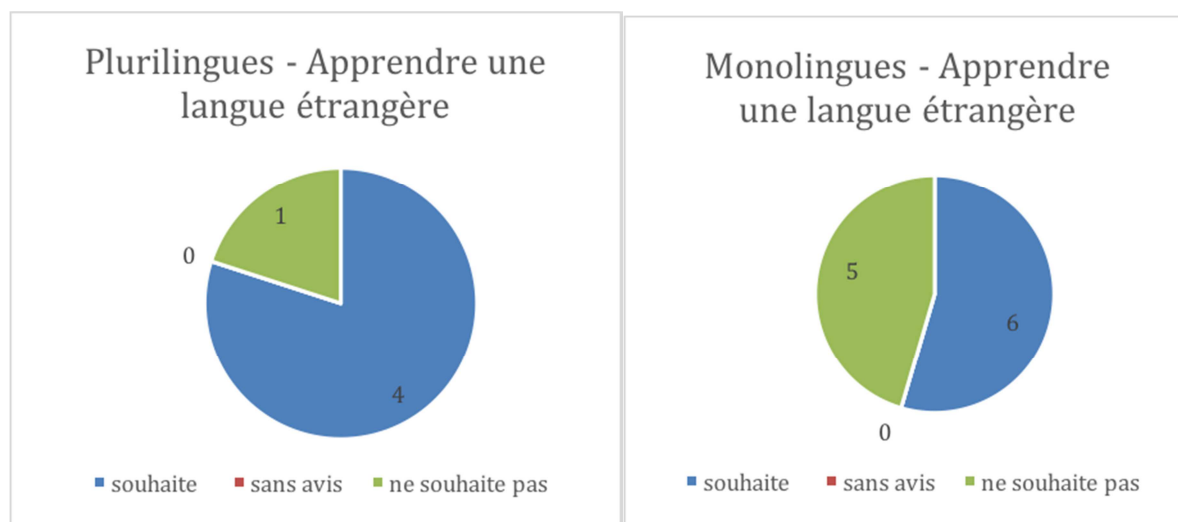
Nous avons cherché à établir une comparaison de ce que connaissent de leurs origines familiales les enfants monolingues (issus de parents francophones) et plurilingues (issus de parents non francophones) scolarisés en France.

La totalité des enfants plurilingues sait que ses parents ne sont pas nés en France. Une enfant dit « loin » et ne cite pas le pays d'origine.

Pour les enfants monolingues, quatre enfants sur onze soit moins de la moitié a répondu à la question en indiquant le nom d'une ville française ou le pays la France, les autres ont répondu « je ne sais pas ».

Ainsi, les résultats démontrent sans équivoque que les enfants dont les parents sont issus d'un pays différent que le pays de scolarisation connaissent leurs origines familiales et ont conscience qu'il existe d'autres cultures et d'autres pays. Alors que les enfants issus de parents francophones ne semblent pas s'être intéressé à la question de leurs origines

familiales. Peut-être parce qu'ils n'ont pas conscience que des origines peuvent être diverses et variées.



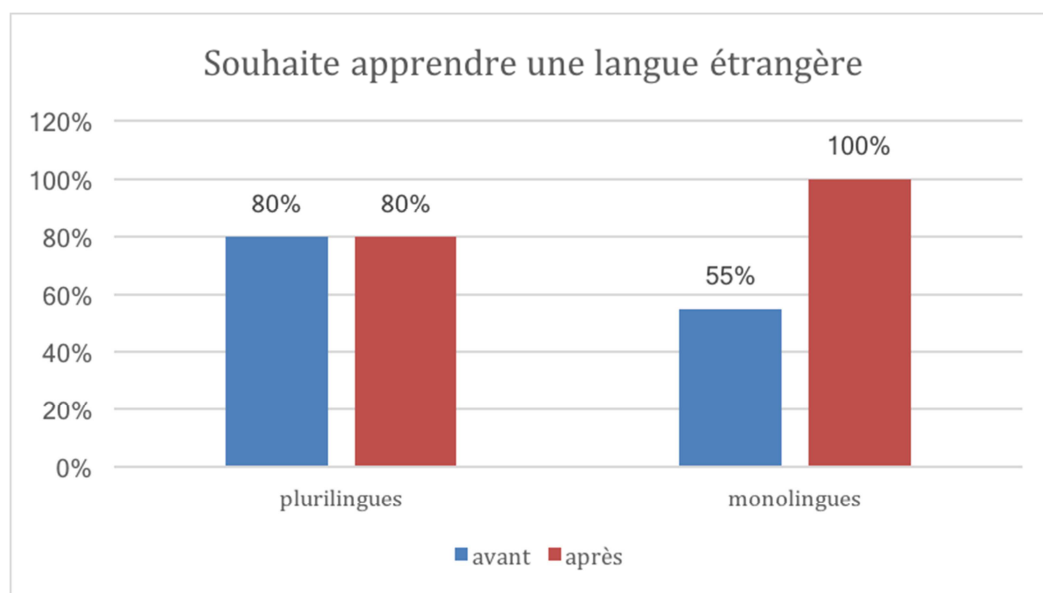
Son intérêt pour l'apprentissage de langues étrangères

Nous nous sommes demandé si le goût pour l'apprentissage des langues étrangères est lié avec le fait de connaître plusieurs langues.

Six enfants monolingues sur onze, soit environ la moitié a exprimé son envie d'apprendre d'autres langues contre quatre sur cinq chez les enfants plurilingues.

On constate que le désir d'apprendre une nouvelle langue est plus marqué chez les enfants plurilingues.

Nous pouvons penser que ces derniers, du fait de pratiquer deux langues dans deux espaces différents ont conscience que tout le monde ne communique pas dans la même langue et qu'il est nécessaire de connaître la langue de l'autre pour pouvoir communiquer avec lui. De même que les enfants monolingues n'ont jamais été confrontés à la nécessité de parler une autre langue pour communiquer.



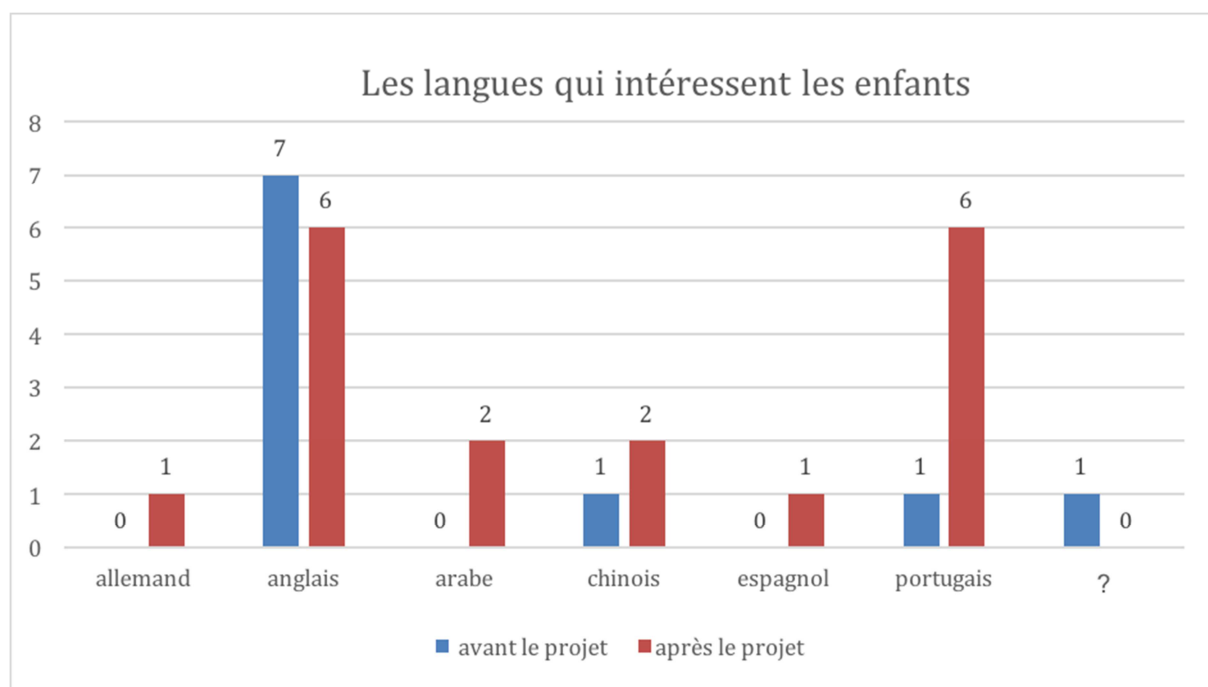
Son l'intérêt pour les langues avant et après projet

Après avoir établi un parallèle entre l'envie d'apprendre des langues étrangères et le fait d'évoluer dans un environnement plurilingue, nous avons voulu mesurer la portée de notre projet relativement à l'éveil aux langues. Est-ce que découvrir l'existence du plurilinguisme des élèves d'une classe peut faire naître de la curiosité et de l'intérêt pour les langues étrangères ?

Chez les enfants plurilingues, le pourcentage d'enfant désireux d'apprendre une nouvelle langue n'a pas évolué. En revanche, 55% des enfants monolingues avait exprimé le souhait d'apprendre une nouvelle langue avant le projet, après projet on atteint 100% d'entre eux.

Bien que le résultat après projet ne montre pas d'évolution chez les enfants plurilingues, nous soulignerons que l'enquête portait sur un petit nombre et que le delta représenté un seul enfant. Ce qui est à notre sens insuffisant pour être probant.

Par ailleurs, le résultat dans la catégorie des enfants monolingues est concluant. Nous pouvons en déduire que les situations d'éveil aux langues ont conduit les enfants monolingues à manifester de l'intérêt pour les langues étrangères.



Sur le rapport entre découvrir une nouvelle culture et vouloir apprendre à parler sa langue

Nous avons constaté que découvrir l'existence de langues étrangères suscitait le désir d'apprendre de nouvelles langues. Le questionnement qui nous est apparu ensuite a été de savoir si le fait de découvrir et d'entrer en contact avec une culture entraînait le désir d'apprendre à parler la langue du pays.

Avant le projet, les enfants montraient majoritairement de l'intérêt pour l'anglais (sept enfants sur onze), un enfant citait le chinois, un autre enfant le portugais (langue parlée par sa meilleure copine) et un dernier souhaitait apprendre une autre langue mais ne savait pas laquelle.

Après le projet, la langue arabe qui n'avait pas été citée apparaît deux fois, deux autres langues émergent l'allemand et l'espagnol, le chinois gagne 1 enfant supplémentaire et enfin le portugais gagne cinq enfants. Avant-projet, Gina souhaitait apprendre une autre langue mais ne savait pas laquelle, après projet elle a cité le portugais. Téo ne souhaitait pas apprendre une nouvelle langue avant-projet, après projet il cite le portugais et l'arabe.

Nous remarquons que les enfants ont montré un intérêt certain pour les langues issues des cultures que nous leur avons fait découvrir et particulièrement pour le portugais.

Le tableau ci-dessous reprend les compétences visées et détaille celles qui ont été acquises, non-acquises et non-étudiées, en explicitant le dispositif mis en place dans chaque cas validé :

	Compétences acquises	Dispositif d'acquisition / Temps d'observation	Compétences non-acquises (ou non vérifiées)
Savoir	La communication peut passer par d'autres langues que le français.	Pendant les lectures, chants, ateliers avec les parents	- Apprentissage de quelques pratiques sociales ou culturelles étrangères - Il existe de nombreuses langues à travers le monde, parfois même dans un seul pays - L'écriture peut varier d'une langue à une autre - Connaître quelques ressemblances/différences entre différentes cultures - Savoir que diverses cultures sont sans cesse en contact dans notre environnement le plus proche
	Il existe des sons dans d'autres langues qui n'existent pas en français.	Lors de la lecture multilingue du <i>Machin</i> , de l'apprentissage de la traduction des mots <i>machin</i> et <i>bonjour</i>	
	Tout le monde parle au moins une langue, souvent plus (prise de conscience de sa biographie langagière et de celles du groupe).	Mis en évidence lors des questionnaires, de discussions en classe et de l'arbre des langues	
Savoir-être	Curiosité à l'existence et à la diversité d'autres langues/cultures minoritaires de la classe	Faire des recherches pour concevoir des affiches sur certains pays (Caroline) ; enfants qui veulent en savoir plus sur la biographie langagière d'une camarade lors du questionnaire (Marianne)	- Ouverture au non-familier
	Accepter positivement les langues et cultures minoritaires de la classe	Mis en pratique tout au long de la séquence	
	Avoir confiance en ses propres capacités face aux langues	Lorsque les enfants ont appris au reste de la classe à dire <i>bonjour</i> dans leur langue familiale.	
Savoir-faire	Savoir écouter attentivement des productions dans différentes langues	Au moment des lectures, écoutes et chants en classe	- Savoir observer des phénomènes culturels dans différentes cultures - Savoir discriminer des sons non familiers dans des langues non familières

Observations hors-dispositif

Nous avons pu observer à différents moments de l'année et dans différentes situations, que l'anglais était largement prédominant dans les langues présentes à l'esprit de nos élèves, malgré leur jeune âge (entre 3 et 6 ans).

Certains enfants se sont appropriés les langues des feuilles de l'arbre des langues comme étant des objets hautement personnels : une enfant par exemple a posé sa main sur l'étiquette « espagnol » en disant « non, ça c'est à moi » lorsqu'un autre enfant s'en est approché pour en parler.

C'est le cas lorsque nous faisons une lecture ou écoutons une chanson en langue étrangère et que nous leur demandons d'identifier cette langue. La première réponse est systématiquement l'anglais.

Nous remarquons aussi que lorsque nous leur avons demandé quelles langues étaient parlées à la maison, les enfants qui ne savaient pas répondaient tous anglais.

Dans le premier questionnaire de Caroline, nous voyons que la majorité des enfants nomme l'anglais comme étant la langue étrangère qui les intéresse le plus.

Il ne nous est pas possible de dire avec certitude pourquoi l'anglais est très souvent leur première réponse, mais on peut émettre l'hypothèse que cela provient de l'hégémonie de cette langue, aussi bien dans les médias, les chansons ou encore à l'école, l'anglais étant la langue vivante étrangère la plus fréquemment enseignée en France. Une autre hypothèse est que les parents savent que l'anglais est une langue essentielle et en parlent quelques mots à leurs enfants à la maison, même s'il ne s'agit pas d'une langue familiale. De plus, dans la fratrie, les enfants ont parfois un aîné qui apprend l'anglais au collège.

Dans le second questionnaire de Caroline il est intéressant de remarquer que l'intérêt des enfants a augmenté pour toutes les langues sauf l'anglais (leur intérêt a décru). Ceci nous conforte dans l'idée que l'intérêt des enfants pour les langues étrangères dépend avant tout des moyens mis en place pour les leur faire découvrir.

Notre analyse des résultats collectés dans les deux classes, nous permet désormais de tenter d'apporter une réponse à notre hypothèse de départ.

Retour sur notre hypothèse

Au commencement de ce travail, nous faisons l'hypothèse qu'un projet axé sur les cultures et les langues des enfants de la classe pouvait les aider à mieux se connaître et leur permettre de prendre conscience de la multiculturalité qui les entourait.

L'analyse et la comparaison des questionnaires semblent aller dans le sens de cette double hypothèse :

- « Un projet axé sur les langues et les cultures des enfants de la classe peut les aider à mieux se connaître. »

En ce qui concerne la dimension biographique des élèves, ils ont montré qu'ils avaient acquis des connaissances sur leurs origines. En effet, ils ont donné une plus grande quantité d'informations sur le lieu de naissance de leurs parents dans le second questionnaire de Caroline et sur les langues parlées à la maison dans le second questionnaire de Marianne. De plus, ils ont affirmé leur bilinguisme lorsqu'ils ont fait le lien entre la langue de la lecture et celle qu'ils savent parler : une enfant s'est exclamée « c'est à moi » dans la classe de Marianne au moment de la construction de l'Arbre des langues.

- « Un projet axé sur les langues et les cultures des enfants de la classe peut leur permettre de prendre conscience de la multiculturalité qui les entoure. »

Bien que la conscientisation de la multiculturalité soit difficile à mesurer au regard de nos dispositifs, nous avons convenu que l'intérêt que certains enfants ont développé pour l'arabe, le portugais, le bulgare et l'espagnol au cours du projet montre qu'ils ont pris conscience de l'existence de plusieurs cultures différentes. Des progrès qui résultent sans doute des séances régulières menées en classe, mais aussi certainement au simple fait que ces enfants ont grandi pendant l'année passée avec nous et se décentrent petit à petit.

Il nous semble important de préciser ici que nous nous sommes demandé, en référence aux définitions développées dans notre première partie, si la terminologie de notre hypothèse était correcte. Devions-nous parler de multiculturalité ou de pluriculturalité ? Après cette recherche, la distinction entre ces deux substantifs nous est apparue plus évidente.

Quant à la validation ou non de notre hypothèse, nous ne pouvons statuer de manière définitive. En effet, nous devons prendre en compte plusieurs paramètres que nous allons développer ci-après et qui posent la question de l'efficacité de notre travail d'enquête.

Limites et perspectives de notre dispositif d'investigation

Nous ne pouvons pas garantir nos résultats au vu des imprévus et des réajustements rencontrés. Par ailleurs nous avons pris conscience que les écarts dans la réalisation du dispositif entre les deux classes ont posé problème.

Les deux questionnaires enfant n'ont pas été menés de la même façon dans nos deux classes. Nous avons pu observer que la façon de mener le questionnaire avait potentiellement orienté certaines réponses ou généré des réactions de la part des enfants. Dans la classe de Marianne par exemple, les questions ont été posées lors d'un atelier avec les enfants réunis autour de la même table. Les enfants entendaient donc les réponses des autres (ce qui pouvait conditionner leurs propres réponses, par exemple dans le cas de l'anglais), mais cela menait le questionnaire parfois sur un terrain conversationnel où les réponses de certains enfants déclenchaient des questions chez d'autres. Marianne a trouvé cela positif car générateur d'échanges et preuve de la décentration de certains enfants au profit de la découverte de la biographie langagière des autres. Dans la classe de Caroline, les questions étaient posées en tête-à-tête entre l'enseignante et l'enfant. Les autres enfants étant occupés à d'autres ateliers, il y avait moins de risque d'un enfant copiant les réponses d'un autre (mais il n'y avait pas non plus cet effet conversationnel vu dans la classe de Marianne). Les modalités de mise en place des questionnaires sont restées les mêmes entre le premier et le second questionnaire.

De plus, nous avons manqué de temps pour mener à terme chaque étape du projet avant la phase d'analyse. Marianne par exemple n'a pas pu réaliser les ateliers de découverte des pays avec les parents ayant participé à la lecture multilingue ; Caroline n'a pas encore fait la fleur des langues de sa classe.

Nous ne sommes pas parties du même message aux parents de nos classe : Caroline souhaitait faire une liste des langues de sa classe, alors que Marianne parlait dès le début du projet de lecture multilingue. Dans la classe de Marianne, peu de parents ont répondu (en

dehors des parents volontaires pour l'activité), trouvant peut-être cette demande trop complexe ?

Ainsi nous nous sommes fiées aux réponses des enfants et à des conversations « entre deux portes » avec les parents tout au long de l'année pour compléter la biographie langagière de certains enfants.

Nous avons beaucoup discuté au sujet des compétences projet (listées dans le tableau des compétences de la partie sur la préparation du projet) que nous souhaitions travailler avec ce projet : pour pouvoir les valider, il fallait pouvoir les évaluer. Comment cela allait-il être possible avec nos classes ? Dans le second tableau, nous en avons mis certaines dans la colonne « Compétences non-acquises ou non-évaluées » (même si elles nous semblaient intéressantes dans le cadre du projet et en partie travaillées), ne sachant pas comment nous pouvions les évaluer.

Le tableau élaboré dans la phase de préparation du projet nous est rapidement apparu trop ambitieux. Nous avons finalement fait le choix de recentrer nos objectifs de travail sur l'acquisition de compétences moins nombreuses mais qui nous semblaient accessibles au vu du déroulement du projet et du temps dont nous disposions pour le mener.

Le questionnaire enfant de départ aurait pu être réalisé plus tôt dans la classe de Marianne, avant même la situation d'enrôlement. Il est impossible de savoir si les réponses auraient été différentes, mais on peut penser qu'au moment où il a été mis en place, les enfants avaient peut-être déjà entamé une réflexion sur les langues suite aux activités menées en classe.

Dans la classe de Caroline, la situation d'enrôlement est survenue en début d'année et n'a pas été approfondie. Il s'est écoulé plusieurs mois avant que le questionnaire ne soit ensuite présenté aux enfants. Nous ne pensons pas que cela ait influencé les réponses des enfants.

Lors de nos discussions initiales nous envisagions de demander à d'autres classes de remplir les questionnaires, sans avoir participé au projet en lui-même. Nous pensions alors pouvoir réaliser une comparaison de données à l'intérieur d'un même groupe (nos deux classes), mais aussi entre deux groupes (nos deux classes et les autres classes, n'ayant pas participé à notre projet). Nous avons décidé de ne pas le faire, pensant qu'il aurait fallu

beaucoup de réponses pour en retirer des informations statistiquement fiables (avec un échantillon limité nous aurions pu avoir des classes où les élèves avaient reçu une ouverture plus ou moins grande aux langues et cultures étrangères) et aussi ayant vu le temps nécessaire au recueil de données et ne voulant pas imposer ce temps à d'autres enseignants.

Marianne avait une liste de questions pour les questionnaires mais la conversation a parfois pris le dessus sur la systématisation du recueil et du coup certaines questions non prévues ont été posées à certains enfants mais pas à d'autres (les questions subjectives liées aux ressentis personnels : langue la plus facile, la plus difficile, la plus « jolie »), manquant ainsi de rigueur. Il lui semblait intéressant d'avoir un aspect subjectif dans la conversation, les langues étant chargées d'émotions pour chacun de nous. Mais du fait de cette charge en émotion, de l'âge des enfants et de la non-systématisation, les données n'ont donc pas été utilisées dans l'analyse.

Nous avons souligné qu'il aurait été intéressant de mener en parallèle un travail d'enquête avec un échantillon de parents choisis en fonction des réponses des enfants au premier questionnaire, dans le but de suivre les manifestations d'intérêt pour leurs origines et les cultures et les langues de la maison.

Il aurait été envisageable dans le cas de Caroline de construire ce projet avec l'enseignante de l'autre classe. L'école ne comptant que deux classes, cela aurait pu donner naissance à un projet de l'école annexe, avec des affichages communs : exposition des fleurs des langues de l'école annexe et des affiches conçues par les enfants. Les données recueillies auraient été doublées et les résultats auraient peut-être gagné en fiabilité. Nous aurions pu peut-être ainsi élargir notre horizon des langues et des cultures.

Dans le cadre d'une recherche plus poussée, il serait intéressant de prolonger ce travail en suivant l'évolution de nos élèves d'année en année en leur proposant un questionnaire similaire que nous pourrions comparer avec ceux des années précédentes (pour mesurer les changements auprès des enfants) et comparer aussi avec le même questionnaire, proposé à des classes n'ayant pas participé au projet.

Nous avons commencé ce projet en souhaitant mettre en avant la relation famille-école comme étant un volet essentiel au bon développement des enfants. Au travers de différentes discussions (entre nous, avec des collègues mais aussi avec Mme Monjo), nous avons décidé que cela n'était pas le point central de notre travail. Il s'agissait là de restreindre notre champ de travail afin de pouvoir le mener jusqu'au bout.

Nous terminerons cette partie en soulignant que, dans la perspective de transposition de ce projet dans une de nos futures classes, nous pouvons aujourd'hui déclarer que ce projet requiert un travail rigoureux en amont (enquête auprès des familles) et à chaque étape de son déroulement.

L'hypothèse et le protocole d'expérimentation doivent être suffisamment pertinents pour apporter une réponse à la problématique.

Conclusion

Ce travail de recherche dans le cadre de notre formation professionnelle a été très enrichissant et il aura très certainement influencé notre posture d'enseignantes.

Nous avons constaté que la connaissance des élèves sur eux-mêmes et sur les autres est fonction des moments où l'élève va être mis en situation de découverte et de reconnaissance de son bagage culturel. Notre fonction d'enseignant nous permet de les y aider. Sans cette prise de conscience de l'enseignant, nous avons vu que certains élèves peuvent rencontrer des difficultés dans leur parcours scolaire et également personnel. Nous avons pris cette réflexion très au sérieux.

Par le modeste travail que nous avons mené cette année, nous espérons avoir éveillé un questionnement auprès de nos élèves, qui grandira en même temps qu'eux. Un questionnement leur permettant de se positionner par rapport à leur famille, à leurs camarades, d'émettre des opinions, de grandir en étant pleinement conscients des richesses linguistiques et culturelles dont ils recèlent et d'avoir envie d'aller à la rencontre de l'autre pour le découvrir et l'apprécier.

Nous terminerons par une citation de Julia Kristeva : « *Etrangement, l'étranger nous habite : il est la face cachée de notre identité... De le reconnaître en nous, nous nous épargnons de le détester en lui-même. Symptôme qui rend précisément le « nous » problématique, peut-être impossible, l'étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s'achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers, rebelles aux liens et aux communautés.* » (Kristeva, 1988).

Bibliographie

- Académie française. (2017). *ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française)*. Consulté le avril 2017, sur Dictionnaire de l'Académie française: <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/generic/cherche.exe?15;s=200548575;;>
- Académie française. (s.d.). *ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française)*. Consulté le février 2017, sur Dictionnaire de l'Académie française: <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/generic/cherche.exe?15;s=501358815;;>
- Alleman-Ghionda, C., De Goumoëns, C., & Perregaux, C. (s.d.). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle : entre ouverture et résistances. Rapport de valorisation. Programme national de recherche 33*. Fribourg, Suisse: Editions universitaires.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Bilinguisme*. (s.d.). Récupéré sur Dictionnaires de français LAROUSSE: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bilinguisme/9291?q=bilinguisme#9206>
- Boyer, C. (2012, 10 2). *Prendre en compte la diversité des langues à l'école maternelle : expérimentation d'une séquence en petite section*. Consulté le 03 2017, sur Dumas: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00737513/document>
- Candelier, M. (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck - Duclot.
- Candelier, M., & Macaire, D. (1998). Propositions pour une classification des objectifs.
- Candelier, M., Oomen, I., & Perregaux, C. (2003). Chapitre 1 : Janua Linguarum - une étape du développement de l'éveil aux langues. Dans M. Candelier, A.-I. Andrade, M. Bernaus, M. Kervran, F. Martins, A. Murkowska, . . . J. Zielinska, *Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB/DYNAVIV.
- Clerc, S. (2007). La représentation des langues et de la France chez les élèves nouvellement arrivés en France. *Actes du Colloque international Stéréotypages, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scènes. Perspectives interdisciplinaires. 3 Education, Ecole, Didactique*, pp. 55-64. Paris: L'Harmattan.
- Clerc, S. (2008). Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Repères*, 38, pp. 187-198.
- CNRTL. (2012). *Lexicographie*. Consulté le 04 2017, sur Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales: <http://www.cnrtl.fr/definition/monolinguisme>
- Conseil de l'Europe. (1982). *Recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes*. Conseil de l'Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. Paris: Les Editions Didier.
- Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Elisabeth, A., Rabain, D., Plaza, M., & Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22, 293-307.

- Délégation générale à la langue française et aux langues de France. (2016, juillet 13). *Vers une pédagogie du plurilinguisme : les langues maternelles au service de l'apprentissage du français*. Consulté le mars 2017, sur Langue française et langues de France: <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/Vers-une-pedagogie-du-plurilinguisme>
- Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *AILE*, 155-180.
- Dollé, M. (2013). Plurilinguisme et pluriculturalisme en France : une nécessité confrontée au modèle républicain. Dans C. Hélot, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (pp. 61-68). ERES.
- Education nationale. (2015, avril 2). *Bulletin officiel de l'Education nationale*. Consulté le février 2017, sur [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr): http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834
- Education Nationale. (2015, mars 12). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Consulté le février 9, 2017, sur Eduscol: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole
- Education nationale. (2016, novembre 03). *Enseignement moral et civique*. Consulté le janvier 2017, sur Eduscol: <http://eduscol.education.fr/cid92405/l-emc-dans-la-classe-dans-l-ecole-et-dans-l-etablissement.html>
- Education Nationale. (2016, juillet 13). *Présentation de l'école maternelle*. Consulté le février 9, 2017, sur Eduscol: <http://eduscol.education.fr/cid103171/ecole-maternelle.html>
- Education nationale. (2017, février). *Programmes de l'école maternelle*. Consulté le avril 2017, sur [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr): <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-du-programme-a-l-ecole-maternelle.html>
- Education nationale. (s.d.). *Refondation de l'Ecole de la République*. Consulté le février 2017, sur [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr): <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>
- Elso, M. (2013, avril 17). *L'accueil de l'enfant à l'école maternelle*. Consulté le février 2017, sur Académie de la Guadeloupe: http://www.ac-guadeloupe.fr/sites/default/files/documents/l_accueil_des_tps_ecole_maternelle_m_elso_pdf_13503.pdf
- François-Salsano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. L'Harmattan.
- García, O. (2009). *Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. Social justice through multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gonzalez, & Allouche. (2009). *Quelques définitions des notions de culture et d'interculturalité*. Consulté le mars 2017, sur Atelier des Sciences du Language de l'Université Paul-Valéry - Montpellier 3: http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/INTERCULTUREL_3.pdf
- Hagan, M., & McGlynn, C. (2004). Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education. *Intercultural Education*, 15(3), 243-252.
- Helot, C., & Young, A. (2003). Education à la diversité linguistique et culturelle : le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. *LIDIL numéro hors-série Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*, pp. 187-200.
- Hoffman, L., & Hoffman, M. (1968). Psychologie de l'enfant. *L'année psychologique*, 68(2), pp. 638-644.
- Koubi, G. (2014, février 8). *Distinguer multiculturalisme et pluriculturalisme ?* Consulté le mars 2017, sur Droit cri-TIC: <https://koubi.fr/spip.php?article836>

- Kristeva, J. (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard.
- Mackey, W. F. (1997). Bilinguisme. Dans M.-L. Moreau, *Sociolinguistique : les concepts de base* (pp. 61-64). Sprimont, Belgique: Mardaga, Pierre. Récupéré sur <https://books.google.fr/books?id=rLG73PRRKd4C&lpg=PA62&ots=Y3QoPhLfD1&dq=le%20bilinguisme%20positif%20et%20n%C3%A9gatif&pg=PA62#v=onepage&q=le%20bilinguisme%20positif%20et%20n%C3%A9gatif&f=false>
- Observatoire européen du plurilinguisme. (2005). Charte européenne du plurilinguisme. *Assises européennes du plurilinguisme*. Paris: Observatoire européen du plurilinguisme.
- Perregaux, C. (2002). (auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin Vals-Asla*, 81-94.
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, pp. 147-166.
- Piaget, J. (1924). Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. *Actualités pédagogiques et psychologiques*, Chapitre V. Récupéré sur Fondation Jean Piaget: http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP24_JugEtRais_avtpropos_tdm.pdf
- Rezzoug, D., De Plaen, S., Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M.-R. (2008). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le Français aujourd'hui*, 158, 61-68.
- Santoro, N., & Allard, A. (2005). (Re)Examining identities: Working with diversity in the pre-service teaching experience. *Teaching and Teacher Education*(21), 863-873.
- Section du dialogue interculturel, UNESCO. (2016). Feuille de route : le rapprochement des cultures. (UNESCO, Éd.)
- Servant, S., & Bonbon, C. (2006). *Le Machin*. Paris: Didier Jeunesse.
- Simon, D.-L., & Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au coeur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *ELA. Etudes de Linguistique Appliquée*, 3, 128.
- Tabaoda Leonetti, I. (1985). L'Homme et la société. *L'Homme et la société*, 77(1), pp. 121-142.
- Varro, G. (2003). Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Revue électronique*.
- Vassilchenko, L., & Trasberg, K. (2000). Estonian teachers in the late 1990s: their willingness and preparedness for work in a multicultural classroom. *Intercultural Education*(11), 65-78.
- Wallon, H. (1959). Les étapes de la sociabilité chez l'enfant. *Enfance*, 12(3-4), pp. 309-323.
- Young, A. (2011). La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 93-110.
- Young, A., & Hélot, C. (2006). La diversité linguistique et culturelle à l'école : comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? Dans C. Hélot, & al, *Ecarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. (pp. 207-226). Francfort: Peter Lang.
- Young, A., & Mary, L. (2009, janvier). Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école. *Le Français aujourd'hui*, 164, 87-97.
- Young, A., & Mary, L. (2016, 1). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, 75-94.

Annexes

Questionnaires pour les parents

- Dans la classe de Marianne 67
- Dans la classe de Caroline 67

Questionnaires pour les enfants

- Dans la classe de Marianne 68
- Dans la classe de Caroline 81

Traduction du Machin 83

Les grandes étapes du projet 88

QUESTIONNAIRES POUR LES PARENTS

DANS LA CLASSE DE MARIANNE

Chers Parents,

Nous avons la chance d'avoir beaucoup de langues dans notre classe. Nous souhaiterions en faire profiter tout le groupe (et que vos enfants soient fiers de ces langues qui sont les leurs, lorsqu'ils les entendront en classe !) en vous faisant participer à une activité de lecture plurilingue dont vous serez les lecteurs !

Si intéressés, il faudrait :

- *Me faire savoir quelle(s) langue(s) vous parlez autour de/avec votre enfant.*
- *Traduire dans votre langue quelques phrases d'un album jeunesse que je vous enverrai (par email).*
- *Se mettre d'accord sur une date (ou deux, en fonction du nombre de participants) qui convienne à tous.*

Pour que le maximum d'enfants soient présents, cette lecture se ferait certainement en matinée.

Un grand merci d'avance !

Marianne

DANS LA CLASSE DE CAROLINE

Chers parents,

J'aimerais faire découvrir aux enfants l'existence de différentes langues parlées dans le monde. Pour cela, je souhaiterais connaître les langues parlées au sein de votre famille. Pourriez-vous s'il vous plait, m'indiquer quelles sont les langues parlées par une ou plusieurs personnes dans la famille ?

Je vous remercie pour votre participation.

La maîtresse Caroline

QUESTIONNAIRES POUR LES ENFANTS

DANS LA CLASSE DE MARIANNE

Verbatim du recueil de données initial réalisé avec les enfants de moyenne section de la classe de Marianne

En plus des réponses que nous souhaitions valider, ce premier questionnaire nous a permis d'observer la prépondérance de l'anglais dont nous discutons dans la dernière partie de notre mémoire. Les parties liées à l'anglais ont été surlignées dans le verbatim ci-dessous pour les identifier plus facilement. La colonne de droite « Commentaires » veut apporter un éclairage ponctuel sur l'enfant ou les informations offertes.

	Qui parle ?	Paroles	Commentaires
1	PE	Quelle langue est-ce que parlent ton papa et ta maman ?	
2	Mathéo	Français	La maman de Mathéo est marocaine ; son papa est français. Ses parents lui parlent en français. Sa grand-mère vient régulièrement du Maroc et lui parle en arabe.
3	PE	Et est-ce que ta maman elle parle une autre langue ?	
4	Mathéo	Non, même en français.	
5	PE	Et est-ce qu'elle parle arabe, ta maman ?	
6	Mathéo	Non.	
7	PE	Non ?	
8	Mathéo	Mais je sais parler en anglais.	L'anglais est la langue par défaut, lorsque les enfants n'ont pas d'autre réponse. Dans le cas de cet enfant, il n'est pas élevé en anglais.
9	PE	Toi tu sais parler en anglais, d'accord.	
10	PE	Et ta grand-mère, elle habite où ?	
11	Mathéo	J'ai pas de grand-mère !	
12	PE	Mais si, mais si, elle est venue déjà plusieurs fois à l'école, ta grand-mère.	
13	Mathéo	C'est ma mam..., c'est pas ma grand-mère.	
14	PE	C'est ta mamie ; oui. Et ta mamie, elle habite où ?	
15	Mathéo	Elle habite au Maroc.	
16	PE	Au Maroc. Et quelle langue on parle, au Maroc ?	
17	Mathéo	On parle aussi en français.	
18	PE	Ah on parle en français, et on parle aussi une autre langue...	
19	Mathéo	Euh... en anglais.	A nouveau, l'anglais est la langue défaut, lorsqu'ils n'ont pas de

Faire vivre les langues de ma famille à l'école
Caroline Rieu et Marianne Ughetto Piampaschetto

			réponse.
20	PE	Ah non.	
21	Mathéo	En espagnol.	Ayant un enfant espagnol dans la classe, c'est une langue dont nous parlons régulièrement.
22	Autres enfants	Plusieurs enfants lui soufflent « en arabe »	
23	Mathéo	En arabe.	
24	PE	En arabe. Et toi, tu sais parler arabe ?	
25	Mathéo	Euh... espagnol.	
26	PE	Bon. Allez Mathéo, on arrête, merci !	
27	PE	Ibrahima, alors, quelle langue est-ce qu'il parle, ton papa ?	Ibrahima a des parents sénégalais (langue maternelle = wolof) ; sa maman parle français avec lui.
28	Ibrahima	Français et en wolof.	
29	PE	En wolof, c'est quelle langue, ça, le wolof ? Est-ce que tu sais d'où ça vient ?	
30	Ibrahima	Du Sénégal	
31	PE	Du Sénégal ! Et est-ce que toi tu sais parler wolof ? Tu sais parler dans cette langue ? Qu'est-ce que tu sais dire ?	
32	Autre enfant	Hello !	A nouveau, l'anglais est la référence principale en matière de langue étrangère pour ces enfants.
33	Ibrahima	Non, c'est pas comme ça le wolof.	
34	PE	Est-ce que tu parles en wolof avec ton papa ?	
35	Ibrahima	Oui	
36	PE	Oui ? Ah... est-ce que tu sais dire « bonjour » ?	
37	Ibrahima	Euh...	
38	PE	Comment ont dit « bonjour » en wolof ?	
39	Ibrahima	Euh... Je sais pas...	Cet enfant retrouvera comment dire « bonjour » en wolof au moment de l'arbre des langues.
40	PE	Et avec ta maman, tu parles en quelle langue ?	
41	Ibrahima	Euh... maman... papa elle parle pas en français, il parle en wolof. Pas tous les jours, il parle pas français, et ma mamie elle parle en wolof.	
42	PE	Ah et ta mamie, d'accord... Est-ce que tu as des cousins ou des	

		cousines ?	
43	Autre enfant	Et ton papi il parle comment ?	La curiosité d'un enfant est éveillée par les réponses de Ibrahima, suffisamment pour qu'il veuille en savoir davantage sur les langues de sa famille.,
44	PE	Ah... il parle en quelle langue, ton papi ?	
45	Ibrahima	Wolof aussi.	
46	PE	Wolof. D'accord !	
47	PE	Rayane, chez toi, on parle quelle langue ? Quelle langue est-ce qu'ils parlent, ton papa et ta maman ?	Les parents de Rayane sont marocains. Ils parlent tous les deux arabe à la maison. Rayane leur répond dans un mélange d'arabe et de français.
48	Rayane	Tous les deux en arabe.	
49	PE	Ils parlent tous les deux en arabe. Et est-ce que toi, tu parles en arabe avec eux ?	
50	Rayane	Non...	
51	PE	Non ? Tu parles quelle langue avec ton papa et ta maman ?	
52	Rayane	français	
53	PE	En français. Et avec ta grande, grande sœur ?	
54	Rayane	En français	
55	PE	Est-ce qu'elle parle en arabe avec ton papa ou ta maman ?	
56	Rayane	Non, en français. Elle s'appelle Inès.	
57	PE	Et est-ce que tu as des grands-pères ou des grands-mères qui parlent en arabe avec toi ?	
58	Rayane	Non	
59	PE	Non, c'est quoi, la langue la plus jolie, pour toi ?	
60	Rayane	L'arabe	
61	PE	L'arabe, et la langue la plus facile ?	
62	Rayane	Euh... la f... le français	
63	PE	Le français. Et la langue la plus difficile ?	
64	Rayane	L'arabe	
65	PE	L'arabe ; et toi, Ibrahima, la langue la plus jolie pour toi, c'est quoi ?	
66	Ibrahima	Wolof	
67	PE	Le wolof ; et la plus difficile, c'est laquelle ?	
68	Ibrahima	Euh... le français	
69	PE	Et la plus facile ?	

70	Ibrahima	Mmm... l'anglais	Nouveau retour sur l'anglais, qui n'est pas une langue parlée en famille par cet enfant non plus.
71	PE	Ah l'anglais, d'accord. Merci ! Alors, Jade, à toi ! Jade, chez toi, quelle langue est-ce qu'on parle ?	Les parents de Jade parlent français entre eux et l'élèvent en français. Sa maman est guadeloupéenne et lui parle en créole (non mentionné par l'enfant dans le premier questionnaire).
72	Jade	français	
73	PE	En français. Ton papa et ta maman parlent français ?	
74	Jade	Oui	
75	PE	Et avec tes grands-parents ?	
76	Jade	Oui. En français.	
77	PE	En français	
78	Jade	Et pour toi, c'est quoi, la langue la plus difficile ?	
79		<i>Interruption par un autre enfant qui part aux toilettes.</i>	
80	PE	Alors, est-ce que tu as des gens dans ta famille qui parlent une autre langue que le français ?	
81	Jade	Non	
82	PE	Et la langue la plus belle pour toi, c'est quelle langue ?	
83	Jade	Euh... le français	
84	PE	Le français, d'accord ! Et la plus difficile ?	
85	Jade	Euh... non ?	
86	PE	Tu sais pas, d'accord !	
87	Ibrahima	Le wolof ; le wolof c'est difficile.	
88	PE	C'est très difficile, le wolof, Ibrahima ?	
89	Ibrahima	Pour les enfants.	
90	PE	Ah, pour les enfants.	
91	Ibrahima	Moi j'arrive.	
92	PE	Toi tu y arrives, mais tu es un enfant ?	
93	Ibrahima	Moi j'arrive.	
94	PE	Alors, Amelia, chez toi, on parle quelle langue, Amelia ?	Amelia a une maman d'origine marocaine et un papa français.
95	Amelia	Français	
96	PE	Français. Et est-ce qu'on parle un peu arabe chez toi ?	
97	Amelia	Non...	
98	PE	Non, ni papa ni maman ?	

99	Amelia	Non	
100	PE	Est-ce que tu as des grands-pères et des grands-mères avec qui tu parles une autre langue ?	
101	Amelia	Euh... non.	
102	PE	Non ? D'accord. Quelle est la langue la plus jolie, à ton avis ?	
103		<i>Interruption par d'autres enfants – je m'interromps et change d'enfant...</i>	
104	PE	Alors, Siya, chez toi, quelle langue est-ce qu'on parle ?	Siya a une maman bulgare, un papa congolais. Chaque parent lui parle dans sa langue maternelle. Elle répond à sa maman en bulgare et à son papa dans un mélange de kituba et de français.
105	Siya	Kituba et bulgare et français	
106	PE	D'accord. Qui est-ce qui parle kituba ?	
107	Siya	Mon papa	
108	PE	D'accord. Et est-ce que toi tu parles kituba avec ton papa ?	
109	Siya	Euh, un peu.	
110	Autre enfant	Ah, kituba, ha ha !	
111	PE	C'est rigolo ; c'est une langue d'Afrique.	
112	PE	Et avec ta maman ?	
113	Siya	Bulgare !	
114	PE	Avec ta maman toi tu parles en bulgare. Et ton papa et ta maman, entre eux, ils parlent quelle langue ?	
115	Siya	Euh, français.	
116	PE	Français. Est-ce que ton papa il sait parler bulgare ?	
117	Siya	Non. Un peu, un peu.	
118	PE	Ton papa il parle un peu bulgare. Est-ce que ta maman elle parle kituba ?	
119	Siya	Euh... non.	
120	PE	Non. La langue la plus jolie, pour toi, c'est laquelle ?	
121	Siya	Le bulgare.	
122	PE	Le bulgare. Et la langue la plus difficile ?	
123	Siya	Le kituba.	
124	PE	Le kituba. Et la langue la plus facile ?	
125	Siya	La langue la plus facile, c'est, euh... le français ! Ma mère elle est	

		moitié espagnole et moitié anglaise.	
126	PE	Et bulgare, alors ?	
127	Siya	Bulgare, elle l'est beaucoup.	
128	PE	Elle est beaucoup bulgare, un peu espagnole et un peu anglaise ?	
129	Siya	Oui !	
130	PE	Ça veut dire qu'elle parle aussi espagnol et anglais, ta maman ?	
131	Siya	Oui !	
132	PE	Ouh là là, elle parle espagnol, anglais, bulgare et français ?	
133	Siya	Et moi, 3 langues !	
134	PE	Fiou... et ton papa aussi, 3 langues alors ? Dis-donc, c'est impressionnant ! Et toi alors, Lily, qu'est-ce qu'on parle, chez toi ?	La maman de Lily est d'origine espagnole ; sa famille vit en Espagne et ils s'y rendent de temps en temps. Elle lui parle principalement en français et de temps en temps en espagnol.
135	Lily	Euh... français ?	
136	PE	Alors, tu parles français avec ton papa et ta maman, et ta maman elle parle une autre langue aussi ?	
137	Lily	Oui...	
138	PE	Quelle langue ?	
139	Lily	Moitié espagnol	
140	PE	Ah... elle parle moitié espagnol.	
141	Autre enfant	Comme ma mère !	
142	PE	Et alors avec qui est-ce qu'elle parle espagnol, ta maman ?	
143	Lily	<i>inaudible</i>	
144	PE	Avec toi ? Elle te parle en espagnol ?	
145	Lily	Elle me parle en anglais... non, espagnol, mais je me rappelle plus.	
146	PE	Ah... c'est bien qu'elle te parle en espagnol ! C'est dans quel pays qu'on parle espagnol ?	
147	Siya	Dans l'Espagne !	
148	PE	En Espagne.	
149	Lily	Je vais aller bientôt en Espagne, moi !	
150	PE	Ah, tu vas aller voir de la famille ?	
151	Lily	Oui	
152	PE	Alors il faudra leur parler en espagnol ?	

153	Lily	Je sais parler que anglais !	Nouvelle irruption de l'anglais dans la conversation (cet enfant ne parle pas anglais à la maison mais sa maman lui apprend quelques mots)
154	Autre enfant	Moi aussi !	
155	PE	Et... la langue la plus jolie, pour toi, c'est laquelle ?	
156	Lily	Euh... parler un petit peu en anglais.	
157	PE	D'accord.	
158	Lily	Et Ninon elle sait compter en anglais !	
159	PE	Oui, elle sait bien compter en anglais ta sœur, j'en suis sûre, elle est grande !	
160	Siya	One, two, three...	
161	PE	Aïcha, à la maison avec Papa et Maman, quelle langue est-ce que tu parles ? Est-ce que tu parles le français, ou l'arabe, ou autre chose ?	Les deux parents de Aïcha sont marocains.
162	Aïcha	Euh... en arabe.	
163	PE	En arabe ! Et est-ce que ta maman elle parle arabe ?	
164	Aïcha	Oui	
165	PE	Et ton papa aussi ?	
166	Aïcha	Mon papa il parle...	
167	PE	Il parle quelle langue ?	
168	Aïcha	Arabe	
169	PE	En arabe ! et quand ton papa parle à ta maman, est-ce qu'il lui parle en français ou en arabe ?	
170	Aïcha	En français, en arabe	
171	PE	D'accord. Et ta maman, quand elle parle à ton papa, est-ce qu'elle lui parle en français ou en arabe, ou les deux ?	
172	Aïcha	Euh, en français et en arabe	
173	PE	D'accord, et toi, quand tu parles avec Papa et Maman, est-ce que tu leur parles en français ou en arabe ?	
174	Aïcha	Euh...	
175	PE	En quelle langue ?	
176	Aïcha	Euh... anglais	
177	PE	Oh, est-ce que tu leur parles en français ou en arabe ?	

178	Aïcha	Euh... On parle en français	
179	PE	En français, d'accord. Et pour toi, la langue la plus belle, c'est laquelle ?	
180	Aïcha	Maman	
181	PE	C'est Maman, la langue la plus belle ? Est-ce que c'est le français ou est-ce que c'est l'arabe pour toi, la langue la plus belle ?	
182	Aïcha	Euh... l'arabe.	
183	PE	L'arabe. Et la langue la plus difficile pour toi c'est laquelle ?	
184	Aïcha	Euh... le français	
185	PE	Le français. D'accord ; Et la langue la plus facile, c'est laquelle ? C'est le français ou l'arabe, la langue la plus facile ?	
186	Aïcha	Euh... l'arabe !	
187	PE	C'est l'arabe, d'accord. Et ton papa et ta Maman, ils viennent de quel pays, est-ce que tu sais ? Est-ce qu'ils sont nés en Algérie, au Maroc... ?	
188	Aïcha	Au Maroc !	
189	PE	Au Maroc, et est-ce que tu as un grand-père et une grand-mère au Maroc ?	
190	Aïcha	Euh... un grand-père.	
191	PE	Un grand-père, d'accord. Est-ce que tu vas, toi, au Maroc, parfois ?	
192	Aïcha	Mamie	
193	PE	Tu vas voir ta mamie au Maroc, d'accord. Et ta mamie, tu lui parles en quelle langue ?	
194	Aïcha	Euh...	
195	PE	Tu lui parles en français ou en arabe ?	
196	Aïcha	En arabe et en français.	
197	PE	D'accord. Et toi alors, Adélie ? Adélie...	
198	Adélie	(interrompt) Euh, ma maman japonais, elle parle japonais et anglais	Les parents d'Adélie sont tous les deux français.
199	PE	Quelle langue est-ce que tu parles avec ta maman ?	
200	Adélie	Euh... anglais.	Sa maman lui apprend quelques mots d'anglais mais l'anglais n'est pas une langue parlée en famille.
201	PE	Ah, tu parles en anglais avec ta maman. Et avec ton papa, tu parles en quelle langue ?	

202	Adélie	Euh... français.	
203	PE	D'accord, mais ta maman elle est française ?	
204	Adélie	Non, elle est anglais.	
205	PE	Elle sait parler anglais. Et la langue la plus belle pour toi, c'est laquelle ?	
206	Adélie	Euh... en anglais.	
207	PE	L'anglais. Et est-ce que tu sais dans quel pays on parle l'anglais ?	
208	Adélie	Euh... au Japon.	
209	PE	Au Japon, on parle quelle langue ?	
210	Adélie	Euh... anglais ?	
211	PE	Non	
212	Adélie	Euh... japonais !	
213	PE	Oui ! Au Japon on parle le japonais ! Et en France, on parle quelle langue ?	
214	Adélie	Euh...	
215	PE	En France, on parle le...	
216	Adélie	Français !	
217	PE	Le français ! Et au Maroc, on parle ?	
218	Autre enfant	Le Maroc	
219	PE	On parle ? L'arabe ! Oui, et puis le français. Euh, et c'est quoi la langue la plus difficile pour toi ?	
220	Adélie	Y'avait une fille et on a touché sa tortue	
221	PE	Mais c'était où, ça ?	
222	Adélie	Ben, au Japon	
223	PE	Ah, tu as été au Japon quand tu étais petite ?	
224	Adélie	Oui	
225	PE	Ah, d'accord, c'est pour ça que tu sais dire des mots en japonais...	
226	Adélie	Et puis je voulais toucher le panda.	
227	PE	Et alors qu'est-ce que tu sais dire en japonais ?	
228	Adélie	Hello	
229	PE	Ah ça c'est de l'anglais	
230	Adélie	Ah oui...	

231	PE	C'est pas pareil que le japonais. <i>Arigato</i> , c'est du japonais. Alors, je n'ai pas posé de questions encore à Lila...	
232	PE	Quelle langue est-ce qu'ils parlent, ton papa et ta maman ?	Lila a un papa français et une maman d'origine marocaine.
233	Lila	Français	
234	PE	Est-ce qu'ils parlent aussi une autre langue, ta maman et ton papa ?	
235	Lila	Ma maman elle parle aussi arabe.	
236	PE	Elle parle arabe, ta maman. Est-ce que toi, tu parles en arabe avec ta maman ?	
237	Lila	Non mais elle m'apprend des mots en arabe	
238	PE	Ah d'accord. Est-ce que ton grand-père et ta grand-mère parlent arabe ?	
239	Lila	Non	
240	PE	Non ? C'est juste ta maman ?	
241	Lila	Mais aussi un peu ma grand-mère et mon papi	
242	PE	D'accord et ils habitent où ta grand-mère et ton grand-père ?	
243	Lila	En France	
244	PE	Ils habitent en France, d'accord.	
245	PE	Aylinya : attend, j'ai des questions à te poser, Aylinya, ça m'intéresse vraiment de savoir ce que tu penses. Ton papa et ta maman, quelle langue est-ce qu'ils parlent ? Aylinya ? Ta maman ?	Aylinya a un papa français et une maman thaïlandaise, qui parle thaïlandais à ses deux filles.
246	Aylinya	Thaïlandais	
247	PE	Ta maman elle parle thaïlandais, oui, parce qu'elle vient de quel pays ?	
248	Aylinya	...	
249	PE	De Thaïlande	
250	Aylinya	Oui	
251	PE	Et est-ce qu'elle te parle en thaïlandais, à toi, ta maman ?	
252	Aylinya	A chaque fois, faut dire <i>Sawadika</i> , toujours quand on dit <i>bonjour</i>	
253	PE	Ah, comment on dit bonjour en thaïlandais ?	
254	Aylinya	<i>Sawadika</i>	
255	PE	<i>Sawadika</i> ? <i>Sawadika</i> . Je vais essayer de m'en souvenir demain pour te le dire !	
256	Aylinya	<i>Montre un salut avec les mains Sawadika, comme ça !</i>	
257	PE	Ah, comme ça ? <i>Sawadika (en saluant avec les mains)</i>	

258	Ibrahima	<i>Sawadika !</i>	
259	PE	Pour dire bonjour. Ah oui, nous on fait des bisous pour dire <i>bonjour</i> et toi c'est <i>Sawadika !</i> Mmm... C'est intéressant, ça !	
260	Aylinya	Et à chaque fois je dis à ma sœur <i>Sawadika</i> , elle comprend pas qu'est-ce que je dis, donc elle dit <i>bonjour</i> , alors.	
261	PE	Et ton papa et ta maman entre eux, est-ce qu'ils parlent français, ou thaïlandais ?	
262	Aylinya	Mon père et ma mère	
263	PE	Ton papa il sait parler thaïlandais ?	
264	Aylinya	Mais en fait, ma sœur aussi, mais elle comprend pas toujours donc elle veut parler thaïlandais mais ma sœur elle est française, y'a que nous trois qui est thaïlandais.	
265	PE	Oh, ben, elle doit être thaïlandaise aussi, ta sœur ?	
266		<i>Inaudible</i>	
267	PE	Tout le monde est thaïlandais dans ta famille, eh oui ! C'est quoi la langue la plus difficile pour toi ?	
268	Aylinya	Euh... rien !	
269	PE	Rien, c'est tout facile ? Et la langue la plus facile ?	
270	Aylinya	Rien.	
271	PE	Rien. Et la plus belle langue ?	
272	Aylinya	En fait je reconnais toutes les langues qui est pas faciles mais je reconnais les langues qui est facile	
273	PE	Difficiles	
274	Aylinya	Moi je connais les langues difficiles	
275	PE	Euh, est-ce que tu as une langue que tu trouves la plus jolie au monde ?	
276	Aylinya	Je préfère... Moi je préfère tout !	
277	PE	Y'a pas une langue que tu préfères plus que les autres ?	
278	Aylinya	Je préfère tout, moi.	
279	PE	D'accord. Est-ce que toi tu es née en France, Aylinya ?	
280	Aylinya	Oui !	
281	PE	Oui, tu sais où tu es née ?	
282	Aylinya	Oui, euh à Paris	
283	PE	D'accord, et ta maman elle est née où ?	

284	Aylinya	Elle est née avec moi et mon père aussi et ma sœur aussi !	
285	PE	Non, ta maman, où est-ce qu'elle est née ? Quand elle est sortie du ventre de ta grand-mère ? Est-ce qu'elle était en Thaïlande ?	
286	Aylinya	<i>rires</i>	
287	PE	C'est rigolo, hein ? Est-ce que tu as un grand-père et une grand-mère en Thaïlande ?	
288	Aylinya	Euh... non. Elle est morte.	
289	PE	Ah d'accord. Est-ce que tu as des cousins en Thaïlande ?	
290	Aylinya	Euh, j'en ai un mais je connais pas son nom.	
291	PE	D'accord, oui, c'est loin, la Thaïlande, ou c'est à côté ?	
292	Aylinya	C'est loin !	
293	PE	C'est loin, comment est-ce qu'on y va, en Thaïlande ?	
294	Aylinya	Avec le train, et puis on est arrivés, c'est long, après	
295	PE	En avion, même, peut-être...	
296	Aylinya	Et puis j'ai dit <i>Sawadika</i> et puis on est allés déjeuner des sushis.	
297	PE	Ah, des sushis en Thaïlande, comme au Japon.	
298	Aylinya	Moi j'adore les sushis !	
299	PE	Oui, moi aussi ! Et comment est-ce qu'on va au Maroc ? Il faut prendre quoi pour aller au Maroc ?	
300	Aïcha	Il faut prendre le tram	
301	Un enfant de PS	L'avion !	
302	PE	L'avion, moi je pense... Le tram il va pas jusqu'au Maroc, hein ?	
303	Aïcha	Non	
304	PE	Et comment tu vas, toi, au Sénégal ?	
305	Ibrahima	Il faut prendre le train d'abord, c'est loin, c'est pas à côté	
306	PE	Mais le train il passe pas...	
307	Ibrahima	Et puis l'avion	
308	PE	Ah oui, les avions, eh oui !	
309	Ibrahima	C'est un pays le Sénégal	
310	PE	Oui, c'est un pays le Sénégal, tu as raison !	

Tableau récapitulatif des données recueillies lors des premiers et seconds questionnaires dans la classe de Marianne

		Quelle langue parle ton papa ?	Quelle langue parle ta maman ?	Quelle(s) langue(s) parles-tu?	Réponses « correctes »
Mathéo	Avant	français	français	français et anglais	Papa : français
	Après	français	français	français	Maman : français et arabe
Ibrahima	Avant	français et wolof	pas clair	français et wolof	Papa : wolof
	Après	français et wolof	français et wolof	Français et wolof	Maman : wolof
Rayane	Avant	arabe	arabe	français	Papa : arabe
	Après	arabe	arabe	français	Maman : arabe
Jade	Avant	français	français	français	Papa : français
	Après	français	français et créole	français et créole	Maman : créole
Amelia	Avant	français	français	français	Papa : français
	Après	français	français	français	Maman : français
Siya	Avant	kituba	bulgare	français, bulgare, kituba	Papa : kituba
	Après	congolais	bulgare	français, bulgare, congolais	Maman : bulgare
Lily	Avant	français	français et espagnol	français et anglais	Papa : français
	Après	français	français et espagnol	français et anglais	Maman : français et espagnol
Aïcha	Avant	arabe, français	arabe, français	arabe, français	Papa : arabe
	Après	arabe, français	arabe, français	arabe, français	Maman : arabe
Adélie	Avant	français	anglais et français	français et anglais	Papa : français
	Après	français	anglais et français	français et anglais	Maman : français
Lila	Avant	français	français et arabe	français	Papa : français
	Après	français	français et arabe	français	Maman : français et arabe
Aylinya	Avant	français	thaïlandais	français et thaïlandais	Papa : français
	Après	français	thaïlandais	français et thaïlandais	Maman : thaïlandais

Les tableaux ci-dessous recensent les données brutes recueillies par Caroline dans ses deux questionnaires aux enfants de sa classe.

Enfants plurilingues										
		Où es-tu né ?	Où est né ton papa ?	Où est née ta maman ?	Quelles langues sais-tu parler ?	Quelles langues comprends-tu ?	Avec qui parles-tu cette autre langue ?	Quelle langue parles-tu à la maison ?	Aimerais-tu apprendre une autre langue ?	Laquelle ?
Alice	Avant	France	Portugal	Portugal	français	français			non	
	Après	France	Portugal	Portugal	français et portugais	français et portugais	papa et maman	portugais	non	
Amine	Avant	Maroc	Maroc	Maroc	arabe	arabe	papa et maman	arabe	oui	anglais
	Après	Maroc	Maroc	Maroc	arabe	arabe	papa et maman	arabe	oui	portugais
Imrane	Avant	?	Maroc	France	français et arabe	français et arabe	famille	français et arabe	oui	anglais
	Après	Nîmes	Maroc	France	français et arabe	français et arabe		français et arabe	oui	portugais
Lina	Avant	Marsillargues	La Grande Motte	Maroc	français et arabe	français et arabe	papa et maman	arabe	oui	anglais
	Après	Marsillargues	La Grande Motte	Maroc	français et arabe	français et arabe	papa et maman	arabe	oui	anglais et allemand
Manel	Avant	Marsillargues	« loin »	« loin »	français et arabe	arabe	papa et maman	arabe	oui	anglais
	Après	Marsillargues	Maroc	Maroc	français et arabe	français et arabe	papa et maman	arabe	oui	PT

Enfants monolingues										
		Où es-tu né ?	Où est né ton papa ?	Où est née ta maman ?	Quelles langues sais-tu parler ?	Quelles langues comprends-tu ?	Avec qui parles tu cette autre langue ?	Quelle langue parles-tu à la maison ?	Aimerais tu apprendre une autre langue ?	Laquelle ?
Andréas	Avant	Nîmes	?	?	français et occitan	français et occitan	ancienne école		oui	anglais
	Après	Nîmes	Nîmes	Nîmes	français et occitan	français et occitan		français	oui	anglais
Anthony	Avant	Marsillargues	?	?	français				non	
	Après	Marsillargues	?	?	français	français		français	oui	arabe
Clément	Avant	?	?	?	français				oui	anglais
	Après	Lunel	Lunel	Lunel	français	français			oui	anglais
Cloé	Avant	?	?	?	français				oui	anglais
	Après	?	?	?	français				oui	anglais
Gabriel	Avant	Nîmes	?	?	français	français			non	
	Après	?	?	?					oui	espagnol et chinois
Gina	Avant	?	?	?	français	italien	tonton maman		oui	?
	Après	Montpellier	?	Montpellier	français	italien			oui	portugais
Louna	Avant	?	?	?	?				non	
	Après	?	?	?	?				oui	je sais pas
Néo	Avant	Marsillargues	?	?	français				oui	chinois
	Après	?	?	?	français				oui	chinois
Nolan	Avant	Marsillargues	?	?	français				non	
	Après	Marsillargues	Fr	Fr	français				oui	différentes
Santine	Avant	?	?	?	français				oui	portugais
	Après	?	?	?	français				oui	portugais
Téo	Avant	Marsillargues	?	?	français				non	
	Après	Marsillargues	?	?	français				oui	portugais et arabe

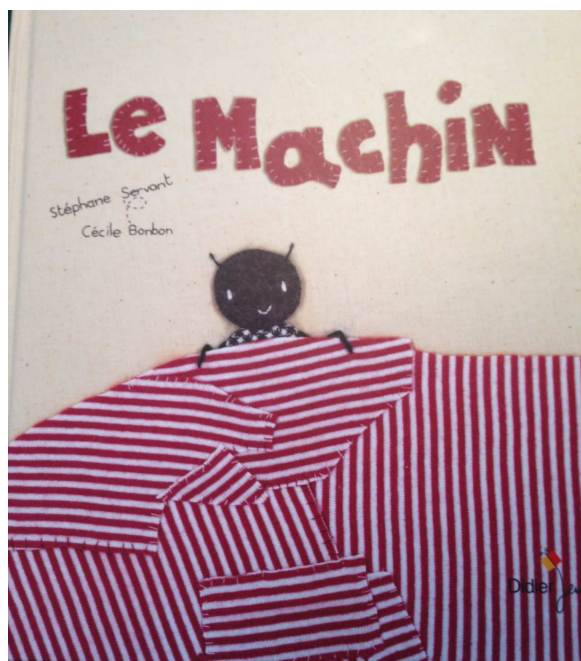
LE MACHIN : TRADUCTIONS

Dans la classe de Marianne nous avons une version papier du document traduit. Ce document a été mis en ligne pour que tous y aient accès. Il a ensuite été imprimé et distribué à chaque parent pour en faire la lecture en classe.

Seule la traduction en arabe (Kiki l'alligator) n'apparaît pas dans le document. La maman a traduit directement sur le papier et a gardé sa version du document. Nous n'en avons malheureusement pas gardé de trace.

Dans la classe de Caroline, les deux mamans ont traduit à l'oral, au fur et à mesure de la lecture. La maman marocaine ne savait pas écrire l'arabe et n'aurait donc pas pu le mettre sur papier.

Le Machin



Un jour, près du grand lac,
Bobo l'éléphant ramasse un drôle de machin.
Bobo le tourne et le retourne et le retourne dans tous les sens.



Espagnol : Seguramente sea un gorro, dice Bobo... (C'est sûrement un bonnet, dit Bobo...)
Et hop, il le met sur sa tête.
Espagnol : Oh, qué gorro tan bonito!! (Oh, quel beau bonnet !)

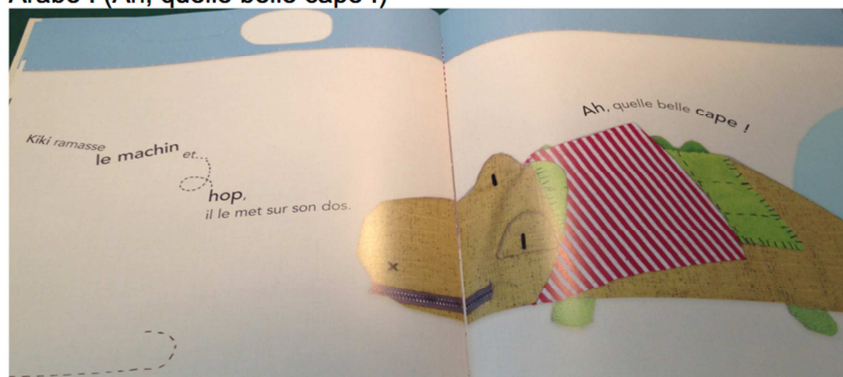


Faire vivre les langues de ma famille à l'école
Caroline Rieu et Marianne Ughetto Piampaschetto

Kiki l'alligator passe par là, il voit Bobo et lui demande :
 Arabe : (C'est quoi, ce machin que tu as sur la tête ?)
 Espagnol : Pero si es un gorro, dice Bobo. (Mais c'est un bonnet, dit Bobo.)
 Kiki se met à rire :
 Arabe : (Mais non, ce n'est pas un bonnet, grosse patate !)
 Alors Bobo jette son bonnet par terre et va bouter dans la forêt.



Kiki ramasse le machin et hop, il le met sur son dos.
 Arabe : (Ah, quelle belle cape !)



Zaza la brebis passe par là. Elle voit Kiki et lui demande :

Bulgare : Какво е това нещо върху гърба ти? (C'est quoi ce machin que tu as sur le dos ?)
 Arabe : (Mais, c'est une cape, dit Kiki.)
 Zaza se met à rire :
 Bulgare : Heeee, това не е никаква пелерина, корнишон такъв. (Mais non, ce n'est pas une cape, grand cornichon !)

Alors, Kiki jette sa cape par terre et va bouter dans la forêt.



Zaza ramasse le machin et... hop, elle le met autour de sa taille.
 Bulgare : Ooo, каква красива пола. (Oh, quelle belle jupe !)



Juju le canard passe par là. Il voit Zaza et lui demande :
 Kituba : Yayi iki na luketo ya ngue? (C'est quoi ce machin que tu as autour de la taille ?)
 Bulgare : Ами, nona e. (Mais, c'est une jupe, dit Zaza.)

Juju se met à rire :
 Kituba : Vee ike ve liputa, intu nene ! (Mais non, ce n'est pas une jupe, grosse nouille !)

Alors, Zaza jette sa jupe par terre et va boudier dans la forêt.

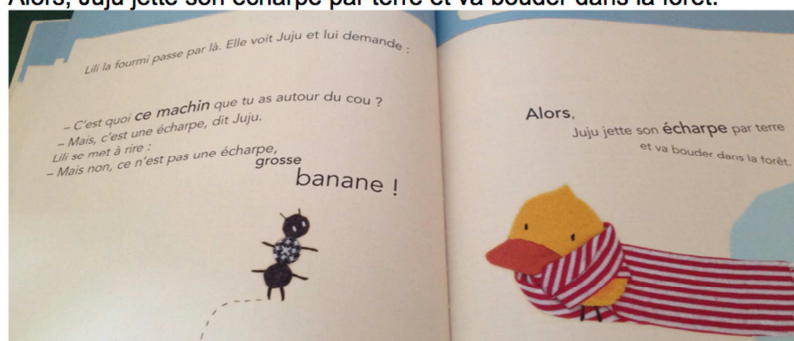


Juju ramasse le machin et... hop, il l'enroule autour de son cou.
 Kituba : Ah, lele ya kitoko ! (Ah, quelle belle écharpe !)



Lili la fourmi passe par là. Elle voit Juju et lui demande :
 Hindi: आपके गर्दन पर क्या है? (C'est quoi ce machin que tu as autour du cou ?)
 Kituba : Ike lele, me tuba juju. (Mais, c'est une écharpe, dit Juju.)

Lili se met à rire :
 Hindi: लेकिन नहीं, यह एक दुपट्टा नहीं है, बड़ा केला है! (Mais non, ce n'est pas une écharpe, grosse banane !)
 Alors, Juju jette son écharpe par terre et va boudier dans la forêt.



Lily ramasse le machin et... hop, elle s'allonge dessous.
 Hindi: ओह, क्या सुंदर कम्बल है. (Oh, quelle belle couverture !)



Un peu plus tard, tous les animaux sortent de la forêt et se retrouvent autour du grand lac. Ils voient Lili couchée sous le machin. Ils crient :

Espagnol : Mi gorro! (Mon bonnet !)

Arabe : (Ma cape !)

Bulgare : Полата ми! (Ma jupe !)

Kituba : Lele ya munu! (Mon écharpe !)



Bobo, Kiki, Zaza et Juju se précipitent sur le machin. Et crac ! Le machin se déchire... en mille morceaux !

A ce moment-là, un petit homme tout nu sort du lac et s'écrie :



Where is my underwear? Ohhhh! My underwear!!! (Où est ma culotte ? Ooooooh ! ma culotte !)



Beurk !

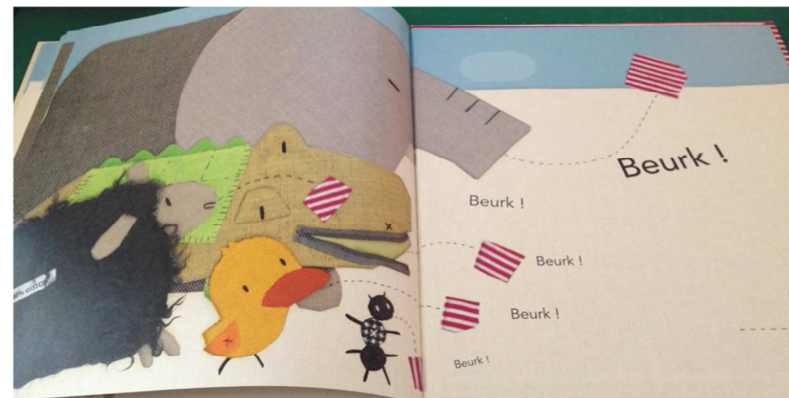
Espagnol : Agh!

Arabe :

Bulgare : Гаднооост !

Kituba : iiiih !

Hindi: छी!



LES GRANDES ETAPES DU PROJET

Séances	Contenu	Objectifs
1	Azur et Asmar : questions de reconnaissance des langues posées aux enfants	Phase d' enrôlement. Faire émerger le plurilinguisme des élèves par l' écoute et le questionnement ; éveiller à l' existence d' autres langues
2	Lecture de l' album <i>Le Machin</i> en français aux enfants	Préparation de la situation de découverte. Appropriation de l' histoire
3	Lecture de l' album <i>Le Machin</i> avec des parents dans leur langue maternelle	Situation de découverte. Découverte de la diversité langagière de la classe à partir d' un support connu
4	Ateliers de présentation des pays, des cultures	Approfondissement. Donner le goût à l' enfant de découvrir le monde
5	Création d' affiches sur les pays des enfants de la classe	Réinvestissement des connaissances
6	Création de la fleur et de l' arbre des langues	Phase d' institutionnalisation