

Le langage chez les élèves allophones en maternelle : un projet collectif au service de leur intégration Classe de Moyenne Section

Romy Kali

► **To cite this version:**

Romy Kali. Le langage chez les élèves allophones en maternelle : un projet collectif au service de leur intégration Classe de Moyenne Section . Education. 2017. dumas-01624396

HAL Id: dumas-01624396

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624396>

Submitted on 17 Nov 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

Le langage chez les élèves allophones en maternelle :

un projet collectif au service de leur intégration

Classe de Moyenne Section

Romy Kali

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Michela Gribinski

2016-2017

Mots-clés : Maternelle – Conte – Allophone

TABLE DES MATIÈRES

Introduction – Etat des lieux du contexte scolaire de ma classe.....	2
1) Contexte général : une école en éducation prioritaire.....	3
2) Présentation des 5 élèves allophones de ma classe.....	4
3) La nécessité d'un projet collectif : la création d'un album sonore.....	7
Première partie – Le langage : une priorité de l'école maternelle.....	8
1.1 - Les instructions officielles :le langage, facteur de lutte contre les inégalités scolaires.....	8
1.2 - L'acquisition et l'importance du langage dans le développement de l'enfant.....	11
Seconde partie – Les spécificités inhérentes aux élèves allophones.....	13
2.1 - Des élèves à besoin particulier : une pédagogie nécessairement différenciée...	13
2.2 – Favoriser le plurilinguisme : une aide à l'insertion scolaire des élèves allophones.....	15
Troisième partie – Un projet collectif : la création d'un album sonore.....	18
3.1 – Les activités préalables à la réalisation d'un album sonore.....	18
3.1.1 – Les activités d'écoute.....	18
3.1.2 – Les activités de pratiques vocales.....	20
3.2 – La création d'un conte sonore <i>Boucle d'or et les trois ours</i>	21
3.2.1 – La présentation de la séquence <i>Boucle d'or et les trois ours</i>	22
3.2.2 – Analyse et prolongements de la séquence.....	25
3.2.2.1 – La difficulté de la tâche.....	25
3.2.2.2 – Le temps imparti.....	26
3.2.2.3 – L'insertion des élèves allophones.....	27
Conclusion.....	29
Annexe.....	30
Bibliographie/Sitographie.....	33
Résumé (Français).....	34
Résumé (Anglais).....	34

INTRODUCTION – ETAT DES LIEUX DU CONTEXTE SCOLAIRE DE MA CLASSE

Je suis professeur stagiaire dans une école du XIX^{ème} arrondissement de Paris située au 5 bis rue de Cambrai. Cette école fait partie de la circonscription 19b Stalingrad et est placée en éducation prioritaire (1). C'est une école composée d'élèves issus de différentes origines, principalement africaine et indienne.

Mon questionnement sur l'insertion des élèves allophones présents dans ma classe s'est fait jour dès ma prise de fonction, en septembre dernier (2). J'ai donc rapidement cherché des solutions afin que chaque élève trouve sa place dans le groupe-classe. Ce mémoire est l'occasion de présenter un projet collectif autour de la création d'un album sonore permettant de travailler le langage et l'écoute (3).

1) Contexte général : une école en éducation prioritaire



Ecole Cambrai, 5 bis rue de Cambrai 75019 PARIS

L'école Cambrai située au Nord-Est de Paris, « collée » au périphérique, est récente. Son architecture contraste avec l'ambiance générale qui se dégage du quartier, marquée par une certaine violence et des tensions (ex : présence récurrente de la police dans la rue de l'école). Construite en bois, c'est une école spacieuse et lumineuse qui comporte 6 classes, 2 par niveau, pour un total de 133 élèves. Un climat serein et bienveillant se dégage de cette école, elle s'efforce d'être un temps de pause, d'apaisement pour les élèves. La superficie des classes et des parties communes permettent aux élèves de ne pas se sentir confinés, ils ont la place de circuler et de vivre.

La population qui fréquente cette école peut être considérée comme socialement défavorisée, beaucoup de parents sont issus de nationalités étrangères et vivent dans des conditions précaires.

Nous pourrions penser qu'ils sont éloignés de l'école, or, j'ai été frappée par leur investissement, leur envie de participer à la vie scolaire. Durant le temps d'accueil du matin, les parents restent dans ma classe, discutent et s'intéressent aux activités.

Lors de la remise des carnets de suivi des apprentissages, je pensais que les parents ne viendraient pas aux rendez-vous individuels proposés. C'était un malheureux a priori, ils sont tous venus. Je suis impressionnée par la relation de confiance qui s'est instaurée entre les parents et l'équipe pédagogique au sein de l'école. Les parents sont souvent invités à participer à la vie de l'école (fête de Noël, buffet participatif, kermesse, goûter dans les classes...) : l'école n'est plus un sanctuaire dont ils seraient exclus mais bien un lieu qu'ils connaissent et qu'ils n'ont pas peur de fréquenter. C'est à mon sens, une belle réussite.

Cependant, une difficulté persiste, celle de la relation avec les parents qui ne comprennent pas le français. J'ai choisi d'utiliser le terme de « relation » et non de « communication » car cette dernière est inexistante. Durant les rendez-vous individuels, un membre de la famille qui parle français vient et effectue la traduction.

Le travail autour de ce mémoire m'a fait prendre conscience de la difficulté d'inclure les élèves allophones dans le groupe-classe, tant au sein de la classe que dans la relation avec leurs parents. Les seules relations que je parviens à établir avec les élèves concernés sont duelles, lorsque mon attention est exclusivement centrée sur eux. Une brève présentation de ces 5 élèves semble indispensable afin de situer le contexte autour duquel va s'articuler ce mémoire.

2) Présentation des 5 élèves allophones de ma classe

J'ai une classe de 23 élèves (13 garçons et 10 filles) dont 5 sont allophones, c'est-à-dire que leur langue première n'est pas le français. Suite à mes observations, j'ai choisi de diviser ces élèves en deux catégories, ceux qui ne parlent pas et ceux qui parlent beaucoup.

Les élèves qui parlent peu

→**Azmain** est un élève qui s'exprime très peu, il réussit depuis le mois de novembre à dire « Bonjour » lorsqu'il entre en classe. Et, depuis janvier, il vient me voir lorsqu'un camarade l'embête. Il ne fait pas de phrases et parle avec des mots qu'il faut décrypter grâce

au contexte et aux gestes qu'il fait. Il est d'origine bangladaishi et ses parents ne parlent ni ne comprennent le français. Lors des rendez-vous, c'est la cousine d'Azmain, une jeune fille de 16 ans, qui vient. Elle maîtrise parfaitement le français.

→**Adyan-al-Yameen** est aussi d'origine bangladaishi. Cependant, il ne communique pas avec Azmain. Il s'exprime grâce à des mots, mieux maîtrisés qu'Azmain. La mère d'Adyan-al-Yameen parle un peu le français et me comprend lorsque je parle lentement et simplement. Cela se ressent dans l'attitude d'Adyan-al-Yameen en classe, il semble moins perdu qu'Azmain. Lors des rendez-vous, c'est sa mère qui vient, la communication est difficile mais possible.

→**Amani** est d'origine pakistanaise. Cette élève parle très peu et très bas. Sa mère comprend un peu le français, son père non. Elle joue avec ses camarades mais ne leur parle pas. Ils communiquent ensemble sans le langage. Lorsqu'elle parle à des adultes, elle s'exprime à l'aide de mots et de gestes.

Les élèves « bavards »

→**Sakuli** est d'origine indienne. Contrairement aux trois élèves présentés précédemment, Sakuli parle beaucoup. Elle prend la parole en grand-groupe, vient souvent me parler mais je ne la comprends pas. J'ai la même difficulté avec sa mère, elle comprend et parle le français, mais c'est inintelligible pour moi. Le père, lui, ne comprend ni ne parle le français.

→**Taous** est d'origine algérienne. Sa situation est semblable à celle de Sakuli. Taous est une élève qui ose prendre la parole, qui aime parler mais j'ai beaucoup de mal à la comprendre. Ses parents parlent et comprennent le français lorsque je parle lentement.

Malgré les différences face à la prise de parole au sein de la classe, ces élèves présentent des similitudes étonnantes. Voici celles qui apportent de la matière à ce mémoire.

L'écoute de la langue

La première similitude est qu'aucun de ces enfants n'entend la langue française autre part qu'à l'école. S'ils entendent du français (école, télévision), rares sont les discours qui leur sont adressés individuellement dans cette langue ; le français n'est pas une langue des échanges pour eux. Leurs parents communiquent exclusivement dans la langue maternelle. La langue française est donc véritablement associée à l'école et à l'entrée dans la classe.

La scolarisation en petite section

Le second point, plus surprenant, est que ces 5 élèves ont été scolarisés en petite section dans la même école. Mes élèves ne sont pas des primo-arrivants, cela fait déjà un an qu'ils sont scolarisés. Ce constat montre, me semble-t-il, la difficulté pour les enseignants d'inclure les élèves allophones dans la vie de la classe. Ce type d'élèves nécessite de réorganiser le fonctionnement de la classe : Josianne Gabry et Véronique Vesanes soutiennent qu' «un travail adapté peut fort bien être mené si les enseignants repensent leurs pratiques quotidiennes et apportent des modifications à leur pédagogie¹».

Ces élèves ont besoin, plus que les autres, qu'on leur consacre une attention soutenue et récurrente. J'ai remarqué qu'ils s'effacent, disparaissent facilement face à des élèves vifs qui nécessitent une vigilance accrue pendant le temps de classe. Il s'avère donc important de trouver des moments permettant de prendre les élèves allophones à part, afin de leur laisser le temps et l'espace pour progresser dans l'apprentissage de la langue française. Selon le document *Le langage à l'école à maternelle* publié par le CNDP en mai 2011, « Il ne s'agit pas de faire autre chose mais de créer des conditions de renforcement par une relation et un étayage plus « serrés » que dans un groupe plus large² ». Des ateliers construits selon ces préconisations sont un frein au sentiment d'exclusion qui peut se développer chez des enfants allophones : leur donner confiance va permettre d'accroître leur envie d'apprendre la langue. Quelle motivation peut-il y avoir dans l'apprentissage d'une langue dont on se sentirait d'ores et déjà évincé ?

Le temps de présence à l'école

Le troisième et dernier point que j'ai observé est le temps de présence à l'école. Mes 5 élèves allophones sont externes, c'est-à-dire qu'ils ne mangent pas à la cantine. Ils ne restent pas non plus au goûter le lundi et le jeudi et ne participent pas aux activités périscolaires le mardi et le vendredi. J'ai établi deux principales raisons à ce temps passé à l'école : les mères des 5 élèves allophones de ma classe sont « femmes au foyer » et elles vivent à côté de l'école. Venir chercher leur enfant pour manger et le récupérer après le temps scolaire n'est donc pas un problème pour elles.

La langue française n'est pratiquée que dans l'enceinte de l'école mais ces élèves y passent moins de temps que les autres. Il me semble qu'un écart entre les différents élèves se

¹ *Après la classe d'accueil, adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire*, Josianne Gabry et Véronique Vesanes, CRDP de l'Académie de Créteil, 2011

² *Le langage à l'école maternelle*, CNDP, Mai 2011

creuse indubitablement et cela n'aide pas à leur insertion. Ces différents constats posent le problème plus général de « l'école inclusive ». Comment faire en sorte que ces élèves ne se sentent pas exclus ? Comment leur donner la possibilité de s'intégrer au groupe-classe ?

Ce mémoire n'a pas pour but de répondre à ces questions mais plutôt de chercher à apporter des solutions, des pistes pour que chacun de ces 5 élèves se sente appartenir à la communauté scolaire. Dans ce but, j'ai décidé de mettre en place un projet collectif autour de l'album *Boucle d'Or et les trois ours*.

3) La nécessité d'un projet collectif : la création d'un album sonore

Pour les ateliers relevant du domaine 2,3,4 et 5 des programmes, les élèves allophones sont mélangés aux autres élèves. Cependant, pour le domaine 1 des programmes « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », j'ai fait le choix de réunir exclusivement les 5 élèves allophones. Malgré ce choix dans la répartition des élèves, je me suis rendu compte que je n'arrivais pas à inclure ces 5 élèves lors des moments de regroupement, en classe entière. J'avais la sensation qu'ils étaient toujours en marge. De plus, je n'avais pas envie que les ateliers de langage en groupe restreint renforce ce sentiment. C'est dans le cadre de cette réflexion que j'ai décidé de mettre en place un projet collectif autour du conte *Boucle d'Or et les trois ours*, l'objectif étant de réaliser un conte à écouter, enregistré et sonorisé par les élèves.

J'ai l'ambition que cette séquence permette aux élèves allophones de se sentir investis dans le groupe : leur donner confiance dans leurs capacités est une priorité pour moi.

« En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité.¹ »

Avant de présenter la séquence ainsi menée en classe (III), il semble important de s'attarder sur les recommandations officielles et sur les raisons de la priorité donnée au langage au sein de l'école maternelle (I). De plus, les élèves allophones ont un profil particulier qui nécessite une réflexion quant à la posture prise par l'enseignant (II).

¹ BO 26 mars 2015

PREMIÈRE PARTIE – LE LANGAGE : UNE PRIORITÉ DE L'ÉCOLE MATERNELLE

« Le premier domaine, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et tous.¹ »

Les programmes de l'école maternelle en date du 26 mars 2015 placent le langage au coeur des apprentissages (1.1). Celui-ci concerne tous les domaines d'apprentissage et est essentiel au développement de l'enfant (1.2).

1.1 - Les instructions officielles :le langage, facteur de lutte contre les inégalités scolaires

Selon les programmes, « Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit² ». Ces activités sont mises en œuvre à l'école maternelle en mobilisant simultanément les deux composantes du langage, l'oral et l'écrit. Le développement qui suit est consacré exclusivement au langage oral dont la place est prépondérante en maternelle.

Le langage oral est utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est une découverte des caractéristiques de la langue française, de ses sonorités et de sa prosodie. Les élèves sont encouragés à échanger, à s'exprimer grâce aux mots, puis aux phrases de plus en plus construites et complexes : « L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais , reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser.³ »

La maîtrise du langage oral en maternelle connaît 4 objectifs, inscrits clairement dans les programmes.

Le premier objectif s'intitule « Oser entrer en communication », chaque élève doit pouvoir être capable d'exprimer un besoin, de questionner, d'annoncer une nouvelle.

¹ BO spécial n°2 26 mars 2015

² BO spécial n°2 26 mars 2015

³ BO spécial n°2 26 mars 2015

L'élève est encouragé à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que toute personne soit capable de le comprendre. L'enseignant, bienveillant et attentif aux essais de chacun, « contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers¹».

Le second objectif est « Comprendre et apprendre ». A l'école maternelle, la transmission des savoirs se fait exclusivement à l'oral puisque les élèves ne savent pas lire. La passation des consignes est primordiale : elles doivent être précises, explicites et courtes. L'activité de réception d'un message oral, et pas seulement scolaire, est une activité particulière qui peut être difficile à appréhender pour les élèves. Par exemple, je constate, dans ma classe, que les élèves ont du mal à écouter une histoire sans support visuel, cela leur demande une plus grande mobilisation cognitive. Le support visuel est une aide, un appui à la compréhension, le message oral est alors relégué au second plan. Il semble important de varier les modalités d'apprentissage afin que chaque élève soit en mesure de comprendre un message oral et donc d'apprendre grâce à celui-ci. « Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales...² »

Le troisième objectif est « Echanger et réfléchir avec les autres ». La maîtrise du langage oral permet d'accueillir la parole d'autrui, d'y être attentif tout en sachant prendre du recul sur ce qui est dit. L'école maternelle permet à chaque élève de commencer à se construire un esprit critique et d'exercer sa capacité de réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres. L'apprentissage de l'argumentation, de l'explication permet de développer chez les élèves des conduites susceptibles de favoriser l'ouverture souhaitée à l'altérité et à la pluralité des convictions, cultures... Ayant des élèves particulièrement violents, j'ai mis en place dans ma classe des moments de discussion où les élèves sont amenés à réfléchir sur leurs actes et leurs paroles. La plupart du temps, ces temps se font en regroupement, au retour de la récréation. Lorsqu'un élève pleure parce qu'un camarade l'a tapé, je demande le déroulement des faits en classe entière. J'essaie de faire prendre conscience de la raison de l'interdiction de la violence à l'école. Celle-ci ne résout rien et n'est agréable pour personne, ni pour celui qui tape, ni pour celui qui se fait taper. Ce n'est pas chose aisée: de nombreux

¹ BO 26 mars 2015

² BO 26 mars 2015

parents, à l'entrée dans la classe, préconise à leur enfant de taper pour « se défendre », pour ne pas « être une victime ». A mon sens, avoir la possibilité de communiquer, d'échanger et d'exprimer ses émotions plutôt que de taper s'apprend, l'école doit pouvoir remplir ce rôle. Selon Philippe Meirieu « Entrer dans le langage n'est pas une attitude spontanée. Entrer dans l'argumentation rationnelle, fondatrice du débat démocratique, n'est pas un comportement que l'on peut obtenir sur simple injonction.¹ »

Le quatrième et dernier objectif de la maîtrise de la langue orale s'intitule « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». Celui-ci vise à poser les bases d'un apprentissage de l'écriture et de la lecture en permettant aux élèves d'identifier les unités sonores que l'on emploie lorsque l'on parle français (conscience phonologique) et de comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit essentiellement des sons (principe alphabétique). Contrairement aux trois premiers objectifs, le sens des mots n'est pas travaillé ici, au contraire, il faut s'en détacher pour étudier les constituants sonores de la langue. En effet, selon les programmes de 2015, « pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots² ».

Au travers de ces 4 objectifs, le développement et la maîtrise du langage oral est perçu comme un vecteur d'émancipation pour les élèves. En effet, selon *Le langage à l'école maternelle* publié en mai 2011 : « L'école maternelle joue pleinement son rôle dans la prévention de l'échec scolaire en accordant à ce domaine toute l'attention ; ce faisant, elle concourt à donner à chacun plus de chances d'épanouissement de sa personnalité, plus de chances aussi de faire reconnaître toutes ses capacités.³ »

Le langage est un domaine à part entière enseigné comme tel à l'école maternelle. Il est présent à chaque moment de vie de la classe et fait aussi l'objet d'ateliers spécifiques. Il permet aux élèves d'apprendre à communiquer avec autrui. Cependant, « On ne saurait réduire le langage à ce statut de simple vecteur de communication: il constitue également un instrument puissant de développement de l'enfant.³ »

¹ *Langage et citoyenneté dans les REP et ailleurs « Comment faire entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison ? »*, Philippe Meirieu, avril 2016

² BO n°2 26 mars 2015

³ *Le langage à l'école maternelle*, CNDP, Mai 2011

1.2 - L'acquisition et l'importance du langage dans le développement de l'enfant

Le langage donne forme à du « pensé », comme nous l'avons vu précédemment, il permet l'action réfléchie et réflexive dans une articulation entre agir, dire et penser. Il a une triple dimension, sociale, psychoaffective et cognitive.

Dans sa dimension sociale, l'enfant est immédiatement considéré « comme un être de compréhension, membre d'un réseau de communication adulte-enfant¹ ». En effet, dès sa naissance, l'enfant tisse des liens avec ses proches, et devient progressivement de plus en plus actif en prenant lui aussi l'initiative des interactions. Celles-ci commencent avec les proches, puis s'élargissent à toutes les personnes qui interviennent dans la vie de l'enfant. L'enfant doit pouvoir se faire comprendre par tous afin de se sentir pleinement intégré au groupe.

« On peut dire que l'enfant a « fini » d'apprendre à parler quand il se fait comprendre sans avoir recours aux gestes, aux déplacements par une personne qui ne fait pas partie de son milieu familial.¹ »

Le développement de son langage lui permettra d'entrer facilement en relation avec autrui et d'exercer un pouvoir sur lui. Les relations, les interactions que l'enfant engage lui permettent de développer paradoxalement un sentiment d'altérité et d'appartenance au groupe qu'il est nécessaire de garantir à l'école maternelle. Chaque enfant aura alors la possibilité de s'épanouir individuellement et collectivement.

Dans sa dimension psychoaffective, le développement de l'enfant tire parti des possibilités croissantes offertes par le langage. En effet celui-ci donne à l'enfant un panel de possibilités pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions. La découverte du langage permet à l'enfant de commencer « à s'inscrire dans un processus d'individuation et d'affirmation de son identité² ». Au fur et à mesure que son langage se construit, se renforce, l'enfant devient capable de mieux se contrôler, de savoir se situer dans un contexte et donc d'adapter sa façon d'être. Il s'approprie le milieu dans lequel il évolue en comprenant les codes qui s'y appliquent. Cette dimension est tout à fait visible en classe, les élèves qui manient le langage avec précision, semblent plus affirmés, plus confiants. Ils saisissent les plaisanteries, en font eux-mêmes, posent des questions afin de continuer à comprendre le monde qui les entoure et à agir sur ce monde en construction.

¹ *Enseigner et apprendre le langage oral au cycle 1 – Ruptures, rôle des maitres et enjeux des activités scolaires*, Véronique Boiron, IUFM d'Aquitaine-Bordeaux, mars 2012

² *Ressources pour l'école maternelle, L'oral – Texte de cadrage*, septembre 2015

Dans sa dimension cognitive, le langage construit et donne accès aux connaissances : il les organise, les hiérarchise, les ordonne en de multiples réseaux mobilisables selon les situations.

« Le langage apparaît comme un outil de contrôle et de régulation du fonctionnement cognitif qu'il structure et allège grâce aux possibilités qu'il offre d'organiser la réalité et de lui donner du sens. » Le lexique constitue une représentation du monde dont l'enfant s'empare et qui lui donne les moyens de nommer, de mettre en relation, de catégoriser et de définir les caractéristiques des objets qui l'entourent.

« Le langage constitue un véritable outil pour apprendre car les mots permettent de forger les concepts² ». Les mots font découvrir et comprendre à l'enfant un environnement concret mais également, au fur et à mesure des années, les émotions, les pensées, les croyances... Le langage permet non seulement de se représenter le monde mais aussi de le représenter aux yeux des autres. A l'école maternelle, l'enfant est incité à extérioriser ce qu'il pense, croit, sait afin de développer à terme son esprit critique. Il apprend à verbaliser, c'est-à-dire à s'exprimer grâce au langage afin de formaliser, organiser sa pensée et accéder à celle de l'autre dans le respect.

Cette première partie montre à quel point le langage est fondamental dans le développement de l'enfant et dans son accès au savoir. En effet, les inégalités scolaires se créent principalement en raison des écarts langagiers tant dans l'emploi du lexique que dans la manipulation de la langue en général. L'école maternelle apparaît comme le lieu où l'apprentissage d'un langage précis et riche doit pouvoir être garanti pour chaque élève quel que soit son environnement familial ou sa culture d'origine. Pour ce faire, il est nécessaire d'« organiser l'espace et le temps pour que chacun y soit en sécurité et puisse « apprendre à faire ce qu'il ne sait pas faire en le faisant³ ». Car tel est le paradoxe de la prise de parole : on ne peut pas prendre la parole si l'on ne sait pas parler et l'on ne saura parler que si l'on prend la parole. Il faut donc pouvoir expérimenter, tâtonner... sans crainte.

« La classe doit garantir cette sécurité minimale sans laquelle la prise de risque inhérente à tout apprentissage ne peut avoir lieu.² »

Ce mémoire essaie de s'inscrire dans la nécessité de trouver des solutions pour développer chez les élèves allophones cette sécurité, cette confiance dans le groupe-classe.

¹ *Ressources pour l'école maternelle, L'oral – Texte de cadrage*, septembre 2015

² *Langage et citoyenneté dans les REP et ailleurs « Comment faire entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison ? »*, Philippe Meirieu, avril 2016

Ils doivent pouvoir se sentir écoutés et participer à la communauté scolaire au même titre que les autres élèves. L'apprentissage de la langue française se fera alors sur le mode de la mobilisation et non pas sur celui de la contrainte.

SECONDE PARTIE – LES SPÉCIFICITÉS INHÉRENTES AUX ÉLÈVES ALLOPHONES

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République réaffirme la nécessité de promouvoir une École inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun, comme enjeu « pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative¹ ». Le principe d'inclusion scolaire et d'accès à une formation de qualité pour tous les élèves est inscrit dans le code de l'éducation. Cependant, cet idéal républicain a encore du mal s'imposer. Les élèves allophones, sujet de ce mémoire, en sont un exemple. Ces élèves ont des besoins particuliers (2.1) qui nécessitent un changement de posture de la part de l'enseignant (2.2).

2.1 - Des élèves à besoin particulier : une pédagogie nécessairement différenciée

L'intégration des élèves allophones dans les classes de maternelle nécessite une réflexion de la part des enseignants quant aux modalités d'apprentissage et à l'organisation de la classe. Ces enfants se retrouvent dans un milieu dont ils ne comprennent pas les codes, ils peuvent rapidement se sentir isolés et démunis. C'est pourquoi l'enseignant doit veiller à leur bien-être en essayant de communiquer avec eux par tous les moyens.

« Dans la situation d'immersion où se trouvent les enfants, l'enseignant doit veiller particulièrement à la compréhension sans jamais se priver des moyens non verbaux (gestes, images, etc.).² »

Il semble important que l'enseignant soit attentif aux différents signes qui manifestent:
– que l'enfant a repéré les signaux en usage dans la classe pour indiquer tel moment. Dans ma classe, tous les jours, un élève à la responsabilité du maracasse qui permet d'indiquer le moment du rangement et du rassemblement. Les 5 élèves allophones savent que le bruit de ce

¹ *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, juillet 2013

² *Après la classe, adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire*, Josianne Gabry, Véronique Vesanes, CRDP de l'Académie de Créteil, 2011

maracasse est le signal pour ranger et aller s'asseoir dans le coin regroupement, il le font sans problème;

– qu'il peut exprimer, même de façon non verbale, un besoin, une émotion. Les élèves allophones savent mettre des mots sur les situations quotidiennes vécues à l'école. Cependant, je veille à reformuler en insistant sur la prononciation. Pour des phrases récurrentes, je les incite à répéter afin qu'ils développent un panel de phrases types à utiliser dans des situations courantes. Les temps « sociaux » (accueil, habillage, déshabillage, récréation...) sont des temps privilégiés pour échanger en situation avec ces élèves.

Le langage étant une priorité de l'école maternelle, les élèves allophones demandent une observation et une attention plus soutenues de la part de l'enseignant. Il doit s'efforcer de créer une dynamique de classe afin que ces élèves aient l'envie et ressentent le besoin d'acquérir le langage. Les élèves allophones seront donc stimulés si l'enseignant alterne entre des moments de classe entière et des moments spécifiques.

→ Dans le groupe-classe, les élèves allophones seront amenés à interagir avec les camarades et donc à percevoir l'intérêt du langage. Ils peuvent être amenés, par exemple, à chanter des chansons avec la classe entière ou à travailler sur un projet collectif. A mon sens, le développement du sentiment d'appartenance est indispensable à la maîtrise de la langue. C'est d'ailleurs ce point qui est le plus difficile à mettre en œuvre dans la classe.

→ Dans des ateliers spécifiques. Les écarts langagiers entre les élèves allophones et les autres élèves de la classe appellent nécessairement une différenciation pédagogique. Par pédagogie différenciée, on peut entendre, « toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre élèves¹ ».

L'enseignant adapte ses propositions pédagogiques aux besoins des élèves. Les élèves allophones bénéficient donc de temps d'ateliers exclusivement réservés à la maîtrise du langage. Selon Josianne Gabry et Véronique Vesanes, « sauf cas particuliers, ils n'ont pas besoin de rééducation ou d'activités spécifiques avec des maîtres spécialisés mais il leur faut des petits moments de langage avec le maître² ».

De plus, ces auteurs préconisent 5 minutes par jour d'échanges particuliers avec chaque enfant non francophone de la classe et deux fois par semaine un atelier particulier d'un quart d'heure.

¹ *Pédagogie différenciée*, Kahn S., De Boeck, 2010

² *Après la classe, adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire*, Josianne Gabry, Véronique Vesanes, CRDP de l'Académie de Créteil, 2011

L'enjeu majeur pour ces élèves est celui de l'apprentissage de la langue française comme langue de communication courante et comme langue de scolarisation. Ils ne sont pas, a priori, des élèves en difficulté d'apprentissage. En revanche, l'absence d'accompagnement dans l'apprentissage du français peut générer des difficultés dans leurs apprentissages scolaires. J'ai été confrontée à cette situation dans ma classe lors du dessin du bonhomme du mois. Les trois premiers mois, Azmain faisait des gribouillis sur sa feuille, j'en ai conclu qu'il n'arrivait pas à dessiner un bonhomme. Et puis, un jour, lors du temps d'accueil du matin, il a dessiné un bonhomme normé comprenant une tête, un corps, deux bras et deux jambes. Cette expérience m'a fait prendre conscience de la nécessité de s'assurer de la compréhension des consignes et de ne pas faire de conclusions hâtives sur les productions d'un élève, particulièrement allophone.

De plus, le travail autour de la maîtrise de la langue engagé plus particulièrement avec les élèves allophones peut constituer une aide pour d'autres élèves de la classe. En effet, « les implicites scolaires et la langue de scolarisation peuvent être des obstacles à la construction des apprentissages pour beaucoup d'élèves¹ ». Les élèves allophones ne doivent donc pas être considérés comme des élèves en difficulté mais bien comme des élèves à besoins particuliers. Leur nécessité d'apprendre la langue française en plus de leur langue maternelle peut être perçue comme une richesse et non comme un frein à leur intégration et au développement de leurs compétences scolaires.

2.2 – Favoriser le plurilinguisme : une aide à l'insertion scolaire des élèves allophones

Les élèves allophones mettent l'enseignant dans une posture nouvelle qui nécessite des adaptations à sa pratique habituelle, et vont nécessairement la modifier y compris auprès des élèves francophones. Comment faire pour développer la langue française chez des enfants qui ne parlent français qu'à l'école ?

Une des premières solutions, qui vient rapidement à l'esprit, est d'inciter les parents à parler davantage français à la maison afin d'y baigner l'enfant. Nous pouvons supposer que cela lui permettra d'apprendre plus vite la langue. Mais, est-ce possible ? Les parents ne parlant pas le français, comment pourraient-ils l'utiliser avec leur enfant ? De plus, cela reviendrait à favoriser un monolinguisme au détriment de la langue maternelle de l'enfant.

¹ *Après la classe, adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire*, Josianne Gabry, Véronique Vesanes, CRDP de l'Académie de Créteil, 2011

La langue maternelle serait alors reléguée au second plan et perçue comme un frein à l'intégration de l'enfant. Pour illustrer ce propos, je prends appui sur les travaux de Nathalie Thamin¹ qui constate que, dès l'entrée à l'école maternelle, les élèves allophones nés en France, sont accueillis dans l'espace scolaire comme ayant un problème de développement langagier et non dans la perspective de construction de leur bilinguisme. L'accueil dans la communauté scolaire, les processus d'enseignement et d'apprentissage ne sont absolument pas les mêmes si l'on appréhende la scolarisation de l'élève sous l'angle d'un déficit langagier ou celui de l'apprentissage d'une langue seconde. Nathalie Thamin remarque que le conseil des enseignants aux parents de parler français à la maison est encore fort répandu. Or, s'il est suivi, il peut troubler la transmission de la langue maternelle, primordiale au développement de l'enfant.

Les programmes de l'école maternelle contiennent une partie intitulée « Eveil à la diversité linguistique », les élèves sont amenés à découvrir l'existence de différentes langues et à les pratiquer par la récitation de comptines et de chansons, par exemple. Comment l'école peut-elle prétendre ouvrir à la diversité des langues tout en demandant aux parents de parler français à la maison ? Il y a un contresens qu'il semble important d'éclaircir. La langue maternelle de l'enfant n'est en aucun cas un frein à l'apprentissage du français. Cette langue est une richesse, un capital à exploiter, que l'enfant va apprendre à utiliser, à manier.

« La reconnaissance de la langue maternelle, le développement des compétences de l'enfant dans cette langue ne sont pas préjudiciables à l'apprentissage du français, bien au contraire.² »

L'apprentissage d'une langue seconde est facilité si l'enfant possède dans sa langue maternelle ce qui est appelé le « langage d'évocation ». Si le lexique de l'enfant est développé dans sa langue maternelle, il n'aura pas de difficulté à transposer en français.

« Il importe d'informer les familles de l'importance et de la nécessité de la communication dans la langue de la maison, et de développer par tous les moyens possibles les acquis des élèves dans leur langue première.³ »

L'enseignant peut donc donner comme conseil aux parents de raconter des histoires, de chanter dans leur langue maternelle. Cela permettra à l'enfant d'accroître ses acquis dans sa langue première afin de mieux entrer dans l'apprentissage du français.

¹*Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle: pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté*, Nathalie Thamin, 2015

²*Après la classe, adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire*, Josianne Gabry, Véronique Vesanes, CRDP de l'Académie de Créteil, 2011

³*Le langage à l'école maternelle*, CNDP, Mai 2011

De plus, sentir que l'enseignant respecte sa langue maternelle peut rassurer l'enfant et l'aider à cerner les règles des milieux qu'il côtoie. L'enfant saura rapidement établir une différence entre l'école, où la langue parlée est le français et chez lui, avec sa famille, où la langue parlée est sa langue maternelle. Cette distinction entre langue parlée à la maison et langue parlée à l'école est tout aussi valable pour certains élèves francophones dont le langage quotidien est très éloigné de l'école.

L'école maternelle doit permettre aux élèves de cerner l'intérêt du langage et de sa maîtrise. En effet, l'enseignant ne peut pas « faire à la place de » : la volonté et l'acte d'apprendre vient exclusivement des élèves. Pour cela, il semble important de mettre en place des situations motivantes qui permettent à tous de s'engager dans la tâche à accomplir et d'en être fier. Je trouve que la plus grande difficulté avec des élèves allophones est justement de les intégrer pleinement à la vie de la classe et de les motiver. C'est en partant de ce constat que j'ai décidé de mettre en pratique un projet autour du livre *Boucle d'Or et les trois ours*. Ce projet devrait permettre à la classe de s'investir collectivement, j'aimerais que chaque élève y trouve sa place et y participe avec envie. Les élèves allophones seront placés sur un pied d'égalité avec les autres élèves, ils devront tous apprendre par coeur une phrase de l'histoire afin de l'enregistrer. L'enregistrement permet de se rendre compte de l'importance de l'articulation, de l'intonation, du rythme de la voix. Les élèves se rendent compte par eux-mêmes des modifications à apporter pour obtenir le résultat escompté, c'est une forme d'auto-évaluation.

TROISIÈME PARTIE – UN PROJET COLLECTIF : LA CRÉATION D'UN ALBUM SONORE

J'ai choisi l'album *Boucle d'or et les trois ours* car c'est un conte connu des élèves. Ils n'ont pas découvert l'histoire, ce qui a facilité l'apprentissage et la mémorisation de beaucoup de phrases. Les cinq élèves allophones avaient déjà écouté cette histoire en petite section. J'ai remarqué qu'il est important de s'appuyer sur des antécédents pour les apprentissages : l'élève s'investit avec confiance dans la tâche s'il est capable d'établir des liens, des connexions avec ce qu'il connaît déjà. Lorsque j'ai présenté le projet aux élèves, ils ont été très enthousiastes. Ils ont facilement compris ce que nous allions réaliser car nous avons l'habitude d'écouter des contes sonores en classe. A mon sens, la réalisation d'une telle séquence (3.2) ne peut s'effectuer sans un travail d'écoute et de pratique vocale en amont (3.1).

3.1 – Les activités préalables à la réalisation d'un album sonore

« Les activités d'écoute et de production sont interdépendantes et participent d'une même dynamique.¹ »

Les activités d'écoute d'extraits musicaux divers et variés (1) ainsi que la pratique vocale (2) me semblent indispensables avant toute réalisation de conte sonore. Cela permet d'habituer les élèves à une posture d'écoute et les invite à jouer avec leur voix. Cette habitude prise au cours de l'année doit permettre d'enrichir le conte sonore et de donner du sens à cette réalisation.

3.1.1 – Les activités d'écoute

Dès la rentrée, j'ai habitué mes élèves, en regroupement, à l'écoute de musique, de chansons et de comptines. J'ai mis en place trois types de temps d'écoute ritualisés :

→ **un temps d'écoute permettant de découvrir différents styles musicaux**

« L'objectif de l'école maternelle est d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical, personnel et collectif, des enfants, en les confrontant à la diversité des univers musicaux.² »

¹ BO 26 mars 2015

² BO 26 mars 2015

Ce temps est destiné à faire découvrir aux élèves différents styles de musique, ils sont invités à exprimer leur ressenti sur la musique. Ce temps est évolutif et fait référence aux projets que l'on mène en classe. Par exemple, nous avons travaillé sur l'album *Sophie, la vache musicienne* de Geoffroy de Pennart. Cet album jeunesse m'a permis de mettre en place une séquence sur la découverte des instruments de musique.

Celle-ci a abouti à un jeu à effectuer en regroupement : les élèves doivent associer un extrait musical (son de l'instrument) à la photographie de l'instrument.

→ un temps d'écoute pour apaiser les élèves

Ce temps intervient en regroupement notamment le matin, avant d'aller en salle de motricité et l'après midi, après la récréation de 15h. J'éteins la lumière de la classe, je demande aux élèves de fermer les yeux et je leur fais écouter des musiques douces, berceuses ou musiques de relaxation. Lorsque mes élèves sont trop agités, mettre des musiques apaisantes fonctionne. J'ai d'ailleurs été surprise que cela fonctionne aussi bien. Je demande aux élèves de s'installer convenablement, pieds au sol, mains sur les cuisses pour écouter la musique. Cela peut paraître très directif mais cette position imposée a permis aux élèves de se placer dans une posture d'écoute. J'ai imposé cette gestuelle car je me suis rendue compte que la tâche proposée n'était pas assez explicite auparavant. « Ecouter », « se détendre en écoutant », s'apprend et se construit : des règles d'écoute sont donc nécessaires afin que l'élève en perçoive par lui-même les bienfaits. Ils savent que je leur propose ce moment d'écoute pour se calmer afin que nous puissions commencer la classe ou aller en motricité dans des conditions propices au travail. A mon sens, apprendre à canaliser son énergie, à s'apaiser est aussi une des fonctions de l'école. Particulièrement, en éducation prioritaire, où les élèves répondent très rapidement par la violence. De plus, la musique douce est universelle : elle apaise aussi bien les élèves francophones que les élèves allophones...

→ un temps d'écoute pour les contes sonores

Depuis le début de l'année, les élèves écoutent des contes sonores pendant le temps calme. La durée d'un conte est d'environ 12 minutes. Pour l'instant, je montre les images aux élèves pendant l'écoute, mais j'aimerais évoluer vers une écoute exclusive sans support visuel. Mes élèves ne sont pas encore prêts pour cela, ils n'arrivent pas encore à se concentrer sur l'histoire sans les images. Cependant, à la rentrée des vacances d'avril, j'ai prévu un travail d'écoute en atelier. Les élèves seront par 4, ils auront chacun un casque pour écouter l'histoire. A la suite de cette écoute, ils devront placer des images séquentielles dans l'ordre. Le travail d'écoute avec casque est différent de l'écoute en classe entière.

J'aimerais que le casque permette aux élèves de mieux se concentrer sur l'histoire racontée, le classement des images séquentielles me permettra d'observer si les élèves ont compris l'histoire ou non. Tous ces temps d'écoute visent l'amélioration de la discrimination auditive des élèves et le développement d'une culture musicale riche et variée.

« Les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive. Elles posent aussi les bases de premières références culturelles et favorisent le développement de l'imaginaire.¹ »

Toutes les tâches proposées aux élèves ont un but commun : développer des compétences d'écoute , dans toutes les acceptions du terme : apprendre à écouter une musique, un professeur, un conte... S'il est important que les élèves soient habitués à une posture d'écoute, ils doivent aussi pouvoir pratiquer afin de développer pleinement leur imaginaire et découvrir les richesses offertes par leur voix.

3.1.2 – Les activités de pratiques vocales

« L'école maternelle propose des situations qui permettent progressivement aux élèves de découvrir la richesse de la voix, les incitent à dépasser les usages courants en les engageant dans une exploration ludique (chuchotements, cris, respirations, bruits, imitations d'animaux ou d'éléments sonores de la vie quotidienne, jeux de hauteur...).¹ »

L'école dans laquelle je travaille est particulièrement ouverte au projets culturels et musicaux. Une chorale d'école est mise en place tous les mercredis matin, de la petite à la grande section. Deux fois dans l'année les parents peuvent venir voir leur enfant chanter. De plus, les élèves vont chanter dans deux écoles voisines. Les élèves sont donc habitués à chanter dès la petite section. En plus de la chorale et des chansons à apprendre pour celle-ci, je propose beaucoup de comptines et de jeu de sons aux élèves. Les comptines les plus appréciées sont celles qui nécessitent des gestes en plus, HASKAWAWA² est leur préférée.

Lorsque nous faisons des jeux de son, je m'efforce de diversifier les consignes afin que mes élèves soient amenés à varier :

→ La hauteur : jouer sur la mélodie de la phrase dite à des hauteurs différentes, en montant, en descendant, en alternant...

¹ BO 26 mars 2015

² *Haskawawa est un énorme hippopotame. Hiskiwiwi est un tout petit indien. Hiskiwiwi lance une flèche à Haskawawa. ZOUM ! Haskawawa tombe dans l'eau, PLOUF !. Hiskiwiwi est tout content, HIHI ! Mais Haskawawa est très malin, il sait nager, COUCOU ! Hiskiwiwi est tout vexé, BOUH...*

→ La durée (tempo, vitesse de diction) : dire avec précipitation, avec lenteur, inclure des silences, ralentir, accélérer...

Dire sur une pulsation, un rythme (travail autour des syllabes) ;

→ L'intensité : dire en chuchotant, dire fort... Voix de papa ours / Voix de bébé ours (extraits 1, 2 et 3)¹

→ Le timbre : jouer sur des déformations de prononciation (par exemple, en zozotant)

→ Les « sentiments » : dire d'un ton coléreux, triste, joyeux... J'ai réalisé une séquence sur les émotions en période 4, principalement autour de l'album *Content, Fâché* de Amélie Falière.

Ces jeux vocaux sont mis en place lors des regroupements. Ils permettent une cohésion entre les élèves au sein du groupe-classe.

J'apprécie ces moments car les élèves s'amuse entre eux en se respectant. Le déroulement le plus courant est celui où un élève propose un son et les autres élèves le reproduisent, chaque élève passe. Dans ce type de tâche, il n'y a pas de distinction entre les élèves francophones et les élèves allophones, ces derniers participent, comme tout élève, au jeu. C'est particulièrement fédérateur.

Comme nous venons de le voir, les élèves ont l'habitude d'écouter et de jouer avec leur voix. J'ai remarqué que pendant les activités d'écoute ou de chant, aucune distinction n'est faite entre les élèves allophones et les élèves francophones, chaque enfant s'investit sans distinction. La décision de créer un conte sonore pour intégrer les élèves allophones au groupe-classe est partie de ce constat.

3.2 – La création d'un conte sonore *Boucle d'or et les trois ours*

Cette idée de séquence est née de deux constats :

→ La difficulté à intégrer les élèves allophones dans le groupe-classe ;

→ L'investissement des élèves allophones dans les temps d'écoute et de chant.

Une présentation de la séquence que j'avais anticipée est nécessaire **(1)** afin de revenir sur ce qui n'a pas fonctionné **(2)**.

¹ <https://soundcloud.com/kali-romy/sets/conte-sonore-boucle-dor/s-JDipt> - Extraits 1, 2 et 3

3.2.1 – La présentation de la séquence *Boucle d'or et les trois ours*

Objectifs de la séquence :	<ul style="list-style-type: none"> - Jouer avec sa voix ; - S'investir collectivement dans un projet de classe ; - Développer sa créativité grâce à des techniques de productions sonores ; - Mettre en relation du texte, des images et du son.
Compétences travaillées au cours de cette séquence :	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir utiliser sa voix de manière variée (bruitages, chuchotements...) ; - Savoir parler pour se faire comprendre ; - Savoir mémoriser des phrases, les dire de manière expressive.
Nombre de séances :	2 étapes préliminaires + 4 séances
Niveau :	MS

<p>Etape préliminaire – Ecoute de contes sonores</p>	<p>Comme nous l'avons vu précédemment, cette séquence ne peut intervenir sans travail préalable. Afin de comprendre ce qu'ils vont réaliser, les élèves doivent avoir été habitué à l'écoute de conte sonore.</p> <p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Affiner son écoute ; - Développer sa sensibilité, sa discrimination et sa mémoire auditive. <p><u>Durée :</u> Activités ritualisées tout au long de l'année pendant le temps calme.</p> <p><u>Installation :</u> Classe entière</p>
<p>Etape préliminaire 2 – Jouer avec sa voix</p>	<p>Afin d'enrichir le conte sonore, il paraît préférable que les élèves soient habitués à jouer avec leur voix. Cela s'est ressenti lors des enregistrements, mes élèves n'ont eu aucune difficulté à imiter la voix de</p>

	<p>papa ours (grosse voix) ou la voix de bébé ours (voix aiguë).</p> <p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jouer avec sa voix ; - Mémoriser des comptines et chansons. <p><u>Durée:</u> Activités ritualisées tout au long de l'année.</p> <p><u>Installation :</u> Classe entière</p>
Etape 1 – Ecoute de l'histoire	<p>Suite à ses deux étapes indispensables, les élèves ont écouté le conte sonore <i>Boucle d'or et les trois ours</i> que j'avais enregistré. Les élèves ont écouté le conte deux fois :</p> <p>→ Une première fois pour le découvrir :</p> <p>→ Une seconde fois pour repérer les changements de nuance et d'intensité dans la voix (ex : grosse voix pour Papa ours, voix aiguë pour Bébé ours...) et pour déterminer où nous pouvions faire des bruitages (chaise qui se casse, pleurs de Boucle d'or, ronflements...).</p> <p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Affiner son écoute ; - Echanger avec les autres ; - Proposer des solutions ; - Associer un son à un évènement. <p><u>Durée :</u> 25mn</p> <p><u>Installation :</u> Classe entière</p>
Etape 2 – Enregistrement des voix	<p>L'enregistrement des voix des élèves s'est fait en quatre étapes.</p> <p>(<i>Annexe 1</i>)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Le professeur dit la phrase ; 2) L'élève mémorise la phrase et la récite de manière expressive ; 3) L'élève écoute l'enregistrement effectué ; 4) L'élève recommence à réciter la phrase en prenant en compte les observations faites lors de l'écoute. <p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser du texte ; - Réciter de manière expressive ; - Prendre conscience de son articulation → Lors de l'écoute, l'élève se rend compte par lui-même des points à améliorer → auto-évaluation. - Mettre en relation du son, une image et du texte.

	<p><u>Durée</u> : Sur le temps d'APC, période 4</p> <p><u>Installation</u> : Enregistrement individuel mais les élèves sont par groupe de 5. Il me paraissait important que les élèves s'écoutent et apprennent à faire le silence pendant les enregistrements.</p>
<p>Etape 3 – Enregistrement des bruitages</p>	<p>En étape 1, lors de l'écoute de l'histoire, les élèves ont déterminé les bruitages à effectuer. Nous les avons listé :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Chaise qui se casse ; -Boucle d'or qui a faim ; -Boucle d'or qui se brûle ; -Boucle d'or qui dort ; -Bébé ours qui pleure. <p><u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jouer avec sa voix ; - Rendre sonore un évènement ; - Développer sa créativité. <p><u>Durée</u> : 15 mn</p> <p><u>Installation</u> : Classe entière</p>
<p>Etape 4 – Présentation de notre réalisation à l'autre classe de moyen</p>	<p>La dernière séance de cette séquence est consacrée à la présentation de notre travail à l'autre classe de moyenne section de l'école. Il me semble fondamental d'encourager le travail effectué par les élèves en le présentant à une autre classe. Cela concrétise le projet collectif qu'ils viennent de vivre.</p> <p><u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présenter le projet collectif, expliquer son déroulement (enregistrement des voix, des bruitages...) ; <p><u>Durée</u> : 20mn</p> <p><u>Installation</u> : Deux classes de moyenne section dans la salle vidéo.</p>

Cette fiche de séquence succincte permet d'observer le déroulement que j'avais anticipé. Cependant, cela ne s'est pas passé comme je le souhaitais. Je pense avoir été très ambitieuse, une analyse détaillée s'impose.

3.2.2 – Analyse et prolongements de la séquence

Cette séquence ne s'est pas déroulée comme je l'avais anticipée pour trois raisons principales :

- La difficulté de la tâche ;
- Le temps imparti ;
- L'insertion des élèves allophones.

3.2.2.1 – La difficulté de la tâche

Cette difficulté apparaît au moment de l'étape 2 de la séquence. Je pense avoir considérablement sous-estimé la difficulté de mémoriser et de réciter des phrases pour les élèves. Ayant l'habitude de chanter avec eux, je pensais que cette tâche n'allait pas poser de problème. J'avais prévu de prendre du temps pour l'enregistrement des élèves allophones en pensant que cela allait être simple pour les autres. J'ai été surprise car rien ne s'est passé comme je l'avais anticipé. Des élèves se sont révélés alors que d'autres pourtant très à l'aise se sont retrouvés en difficulté. Pour illustrer mon propos, je prends l'exemple de Sayfan (extraits 4 et 5)¹. Sayfan n'est pas un élève allophone mais il a du mal à s'intégrer au groupe-classe. Il est particulièrement sensible et « à vif » : la moindre frustration, la moindre difficulté l'amène à « faire une crise ». Par peur de l'échec, il n'arrive pas à s'investir dans les apprentissages. Les regroupements sont compliqués pour lui, il reste souvent à l'écart. Il se met au travail seulement lorsque mon attention est centrée sur lui, que je l'encourage individuellement.

J'avais anticipé que l'enregistrement avec Sayfan allait prendre du temps comme avec les élèves allophones. Je me suis trompée. Sayfan s'est révélé pendant cette séquence, il a voulu participer à chaque session d'enregistrement, il a mémorisé les phrases rapidement et les a récitées sans qu'il y ait besoin de répéter. C'était impressionnant : habituellement, peu patient, il a écouté les autres élèves s'enregistrer et a attendu son tour (les enregistrements se sont faits par groupe de 5). A contrario, certains élèves, particulièrement à l'aise en classe et dans les apprentissages, se sont retrouvés en difficulté. Ils ont eu du mal pour la mémorisation et n'ont pas accepté de recommencer lorsque l'on ne comprenait pas leur phrase à l'écoute de l'enregistrement. J'ai eu la sensation qu'ils ne supportaient pas le fait de ne pas réussir du premier coup : se rendre compte par eux-mêmes que ça n'allait pas était insupportable pour eux.

La tâche étant plus difficile que prévu pour les élèves, j'ai pris plus de temps que je n'avais anticipé.

¹ <https://soundcloud.com/kali-romy/sets/contes-sonores-boucle-dor/s-JDipt> - Extraits 4 et 5

3.2.2.2 – Le temps imparti

Comme nous l'avons vu, je pensais que la tâche proposée aux élèves serait plus facile et donc plus rapide à effectuer. Cela n'a pas été le cas et j'ai mis plus de temps que prévu dans chacune des étapes. Je n'ai donc pas finalisé cette séquence, je la continuerai au retour des vacances d'avril.

Étape 1 – Présentation du projet et écoute de l'histoire

Dans l'étape 1, j'ai présenté le projet aux élèves. J'avais prévu d'écouter le conte deux fois, une première fois pour le redécouvrir puis une seconde fois pour l'analyser (réalisation de bruitages et changement de nuance et d'intensité dans la voix des personnages). Ces deux écoutes devaient se passer en classe entière. En réalité, j'ai présenté le projet puis nous avons écouté le conte en classe entière. Ensuite, j'ai décidé d'analyser le conte en atelier dirigé de 6 élèves. Le travail en atelier m'a permis d'être certaine que tous les élèves comprenaient ce que nous étions en train de faire. J'ai fait passer tous les élèves à cet atelier, je voulais que chaque élève passe par cette étape afin d'être pleinement investi dans le projet. Ce travail d'analyse en atelier a permis aux élèves de donner du sens aux bruitages qu'ils ont réalisés en étape 3. Cependant, cela a pris plus de temps.

Étape 2 – Enregistrement des voix

L'enregistrement des voix a été compliquée pour les élèves, ils ont eu besoin de temps pour recommencer. Chaque élève a fait au moins 3 essais pour une phrase (extraits 6 et 7)¹. Nous avons pris le temps d'écouter, d'analyser l'enregistrement pour mieux recommencer. Si cela a pris du temps, je suis certaine que lorsque ce conte sera fini, les élèves auront vraiment la sensation que c'est eux qui l'ont réalisé. Je n'ai pas voulu précipiter les élèves, ils ont pris plaisir à s'écouter et à s'améliorer, c'est ce qui compte pour moi.

Étape 3 – L'enregistrement des bruitages

Là aussi, j'avais prévu un temps collectif pour l'enregistrement des bruitages. J'ai essayé mais ça n'a pas fonctionné. Les élèves étaient excités et n'ont pas réussi à se concentrer pour effectuer les bruitages. Je pense que l'excitation du projet mélangé à l'effet de groupe n'est pas propice à un enregistrement. J'ai donc décidé, comme en étape 1, d'enregistrer les bruitages en atelier dirigé de 5 élèves. Cela a bien mieux fonctionné. J'ai remarqué qu'en atelier, les élèves

¹<https://soundcloud.com/kali-romy/sets/conte-sonore-boucle-dor/s-JDipt> - extraits 6 et 7

sont plus créatifs, ils osent essayer et s'amuse davantage de leurs trouvailles. (Extraits 8, 9 et 10)¹.

Il y a donc une grande différence entre le temps que j'avais anticipé pour cette séquence et le temps réel qu'elle a pris. Il est important pour moi que ce conte soit l'oeuvre des élèves, que ce soit leur réalisation et qu'ils se sentent investis dans ce projet.

3.2.2.3 – L'insertion des élèves allophones

Le troisième et dernier point qui ne s'est pas passé comme prévu est l'investissement des élèves allophones. Une description des échecs et réussites étape par étape me semble importante.

L'étape 1

Cette étape comporte deux moments distincts : l'écoute du conte en classe entière avec la présentation du projet et l'analyse du conte. Pendant la première partie, les élèves allophones étaient attentifs au conte qu'ils écoutaient. Cependant, je pense qu'ils n'ont pas compris ce que nous allions réaliser lorsque j'ai expliqué le projet en classe entière. L'aboutissement final du projet n'a pas été compris des élèves allophones, à mon sens. La seconde partie de cette étape n'a pas fonctionné non plus avec les élèves allophones. L'analyse du conte en atelier dirigé devait permettre de faire ressortir les moments de bruitages et les moments où la voix change. C'était un atelier où les élèves étaient amenés à parler et échanger sur ce qu'ils entendaient. Je n'ai pas réussi à intégrer les élèves allophones dans ces discussions.

Remédiation : Il aurait peut être fallu que je fasse un atelier spécifique pour les élèves allophones pour leur faire écouter les bruitages et leur donner le vocabulaire qui y correspond. Cependant, je souhaitais qu'au cours de cette séquence les élèves allophones soient toujours mélangés aux autres élèves.

L'étape 2

L'étape 2 se caractérise par la présence de deux groupes d'élèves similaires à ceux que j'ai présentés en introduction : les élèves bavards et les élèves qui parlent peu. Les élèves bavards de ma classe (Sakuli, Taous et Adyan-al-Yameen) n'ont pas eu de difficulté à effectuer la tâche. J'ai été surprise de leur capacité à retenir la phrase et à s'appliquer pour la réciter. L'enregistrement des voix était compliqué pour tous les élèves, bizarrement, ce n'était pas plus

¹ <https://soundcloud.com/kali-romy/sets/contes-sonores-boucle-dor/s-JDipt> - Extraits 8, 9 et 10

compliqué pour les élèves allophones. Le principal problème était l'articulation des élèves, qu'ils soient allophones ou francophones. Cependant, pour les élèves qui parlent très peu (Azmain et Amani) cette séquence n'a pas été bénéfique. Je n'ai pas réussi à les enregistrer, ils sont restés muets.

L'étape 3

L'enregistrement des bruitages a fonctionné grâce à la dynamique de groupe. Les élèves allophones ont effectué les bruitages en suivant leurs camarades. Durant cette étape, les élèves allophones étaient pleinement intégrés au groupe-classe.

L'étape 4

Cette étape nécessite de maîtriser la langue française puisqu'il faut expliquer le projet à des enfants qui ne connaissent pas le projet. Cependant, j'ai prévu de donner la parole aux trois élèves allophones qui parlent le plus au sein de ma classe. Ils sont capables de participer à l'explication, avec l'aide de leurs camarades. La présentation du projet à l'autre classe de moyenne section sera préparée en amont afin que les élèves allophones puissent y participer. Malgré cette préparation, il me paraît très difficile d'inclure dans cette présentation orale, Amani et Azmain qui ne parlent toujours pas à ce jour.

CONCLUSION

Le bilan de cette séquence est mitigé. D'un point de vue général, c'est un projet collectif motivant pour les élèves, ils ont été enthousiastes et investis. Dans l'ensemble, les élèves ont apprécié essayer, s'écouter et recommencer. J'ai senti chez eux, une réelle envie de progresser. Comme je le disais précédemment, j'ai été surprise par leur difficulté à mémoriser les phrases et à les réciter en articulant. Je pensais que cela allait poser problème uniquement aux élèves allophones, mais non, la même difficulté s'est fait sentir chez chacun des élèves. Depuis cette observation, en regroupement, j'entraîne les élèves à répéter des phrases exagérément articulées.

D'un point de vue plus spécifique, est-ce que cette séquence a permis une meilleure intégration des élèves allophones ? Je répondrai oui pour les trois élèves allophones les plus bavards de ma classe. Pour les deux autres, Amani et Azmain, je pense qu'ils ne sont pas encore prêts à être « fondus » dans le groupe-classe, c'est trop tôt. Ils ont besoin de moments spécifiques où ils se sentent en confiance. Il faut d'abord qu'ils prennent confiance avant de s'investir dans un tel projet. En revanche, pour Sakuli, Adyan-al-Yameen et Taous, cette séquence leur a permis de mieux s'intégrer au groupe classe. Ils se sont faits de nouveaux copains, et ne sont plus jamais en retrait dans la classe. Ils ont véritablement participé à un projet de classe. Cette séquence a été bénéfique pour tous les élèves de la classe, elle a permis à chacun de travailler sa mémorisation, sa discrimination auditive et son élocution. Les élèves sont fiers de ce qu'ils sont en train de réaliser et me demandent sans cesse : « Quand est-ce que l'on fait le conte ? ».

Mon expérience dans la classe me montre à quel point il est difficile d'intégrer les élèves allophones et de les faire progresser dans l'usage de la langue. Les trois élèves pour lesquels cette séquence a fonctionné sont ceux qui sont le plus en contact avec le français à l'extérieur de l'école. Ce constat prouve la grande difficulté que peut avoir l'école à permettre à ces enfants de maîtriser la langue française en-dehors de toute autre pratique extérieure. Proposer aux parents de laisser leurs enfants à l'heure du déjeuner et pendant les activités périscolaires peut être un début de solution. Ces moments sont essentiels et sont une partie intégrante de l'école. De plus, les activités extra-scolaires comme le sport peuvent aussi être des moments de pratique langagière et de sociabilisation. Des liens établis entre l'école et les différentes structures culturelles et sociales du quartier semble indispensable pour permettre à tous ces enfants de développer une maîtrise de la langue française.

ANNEXE

Boucle d'Or et les trois ours

1 – Il était une fois trois ours qui vivaient dans une jolie maison, au coeur de la forêt.	34 – D'abord, Boucle d'Or aperçut trois fauteuils.
2 – Il y avait un grand papa ours,	35 – Elle s'assit dans le fauteuil de Papa ours,
3 – une Maman ours de taille moyenne,	36 – mais elle le trouva bien trop haut et trop dur.
4 – et un tout petit Bébé ours.	37 – Puis elle s'assit dans le fauteuil de Maman ours,
5 – Un jour, Maman ours fit une délicieuse bouillie d'avoine	38 – de taille moyenne,
6 – qu'elle versa dans trois bols :	39 – mais il était trop mou.
7 – un grand bol pour Papa ours,	40 – Enfin, elle s'assit dans le petit fauteuil à bascule de Bébé ours.
8 – un bol moyen pour elle-même,	41 – Il était juste comme il fallait.
9 – et un tout petit bol pour Bébé ours.	42 – Mais Boucle d'or était trop lourde pour cette petite chaise
10 - « Nous ne pouvons pas la manger tout de suite » dit-elle.	43 – et, tandis qu'elle se balançait
11 - « C'est beaucoup trop chaud ! »	44 – CRAC !! (Classe entière)
12 - « Si nous allions faire un petit tour dans la forêt »	45 – Le fauteuil se casse en mille morceaux.
13 – En attendant que cela refroidisse	46 – Effrayée par sa bêtise
14 – proposa Bébé ours.	47 – Boucle d'or passa vite dans la pièce suivante.
15 - « C'est une bonne idée »	48 – C'était la cuisine.
16 – approuva Papa ours	49 – A la vue des bols encore tout fumants,
17 – Et les trois ours s'enfoncèrent dans les bois	50 – Boucle d'or sentit l'eau lui monter à la bouche.
18 – humant l'air frais le long des sentiers.	51 – Hummmmm ! Miam miam ! (Classe entière)
19 – Pendant que les trois ours s'amusaient,	52 - « Hum ! Comme ça sent bon ! »
20 – une petite fille arriva près de leur maison.	53 – s'exclama t-elle.
21 – Elle avait de magnifiques cheveux blonds	54 – Elle commença par goûter ce qu'il y avait dans le grand bol de Papa ours, 55 –
22 – et s'appelait Boucle d'Or.	
23 – Elle cueillait des jonquilles	

<p>24 – et s'était aventurée un peu loin dans le bois.</p> <p>25 - « Quelle jolie petite maison ! » dit-elle.</p> <p>26 - « Je me demande qui l'habite ».</p> <p>27 – Elle frappa à la porte,</p> <p>28 – mais ne reçut aucune réponse.</p> <p>29 – Elle jeta un coup d'oeil par la fenêtre,</p> <p>30 – mais ne vit personne.</p> <p>31 – Alors, elle ouvrit la porte,</p> <p>32 – qui n'était pas fermée à clé,</p> <p>33 – et entra dans la maison.</p>	<p>mais la bouillie était bien trop chaude</p> <p>56 – et elle se brûla.</p> <p>57 – Aie ! Ouille ! (Classe entière)</p> <p>58 – Ensuite, elle goûta ce qu'il y avait dans le bol moyen de Maman ours, 59 – mais la bouillie était trop salée.</p>
<p>60 – Enfin, elle goûta la bouillie qui était dans le petit bol de Bébé ours :</p> <p>61 – elle était juste comme il fallait,</p> <p>62 – onctueuse et sucrée à point.</p> <p>63 – Elle la trouva tellement bonne</p> <p>64 – qu'elle la mangea jusqu'à la dernière goutte.</p> <p>65 – Puis elle se sentit fatiguée</p> <p>66 – et voulut faire la sieste.</p> <p>67 – Elle monta à l'étage</p> <p>68 – où se trouvait la chambre des trois ours.</p> <p>69 – Là, elle découvrit trois lits.</p> <p>70 – Elle grimpa sur le lit de Papa ours,</p> <p>71 – mais redescendit aussitôt.</p> <p>72 – Il était trop dur !</p> <p>73 – Alors, elle s'allongea sur le lit moyen de Maman ours,</p> <p>74 – mais le trouva trop mou.</p> <p>75 – Enfin, elle se coucha dans le tout petit lit de Bébé ours,</p> <p>76 – qui était tout à fait bien.</p> <p>77 – Puis elle s'endormit.</p>	<p>96 – Bébé ours se remit à pleurer :</p> <p>97 - « Quelqu'un a goûté à ma bouillie et l'a toute mangée ! »</p> <p>98 – Imitation pleurs (Classe entière)</p> <p>99 – Les trois ours montèrent aussitôt dans leur chambre.</p> <p>100 - « Quelqu'un est monté sur mon lit ! »</p> <p>101 – dit Papa ours d'une très grosse voix.</p> <p>102 - « Quelqu'un s'est allongé sur mon lit ! »</p> <p>103 – dit Maman ours d'une voix toujours douce.</p> <p>104 - «Regardez ! »</p> <p>105 – s'exclama Bébé ours, étonné.</p> <p>106 - « Quelqu'un dort dans mon lit ! »</p> <p>107 – A ces mots, Boucle d'or se réveilla.</p> <p>108 – Elle ouvrit les yeux</p> <p>109 – et eu si peur en apercevant les trois ours</p> <p>110 – qu'elle s'enfuit en courant.</p> <p>111 – Les trois ours ne la revirent jamais</p> <p>112 – et plus jamais Boucle d'or ne s'aventura aussi loin dans la forêt. 113 – Au revoir</p>

<p>78 – Ronflements (Classe entière)</p> <p>79 – Au bout d'un moment</p> <p>80 – comme ils avaient terminé leur promenade,</p> <p>81 – les trois ours rentrèrent à la maison.</p> <p>82 – Ils s'aperçurent aussitôt qu'un étranger était passé par là :</p> <p>83 - « Quelqu'un s'est assis dans mon fauteuil ! »</p> <p>84 – s'écria Papa ours d'une très grosse voix.</p> <p>85 - « Quelqu'un s'est assis dans mon fauteuil ! »</p> <p>86 – dit Maman ours de sa voix douce.</p> <p>87 - « Et quelqu'un a cassé mon fauteuil à bascule ! »</p> <p>88 – dit Bébé ours en pleurant.</p> <p>89 – Imitation pleurs (Classe entière)</p> <p>90 – Ils pénétrèrent dans la cuisine</p> <p>91 – et virent qu'on avait goûté leur petit déjeuner.</p> <p>92 - « Quelqu'un a goûté ma bouillie ! »</p> <p>93 – dit Papa ours d'une très grosse voix.</p> <p>94 - « Quelqu'un a goûté à mon déjeuner ! »</p> <p>95 – dit Maman ours de sa voix douce.</p>	<p>Boucle d'or (Classe entière)</p> <p>114 – Classe 3 – Moyenne section (Classe entière)</p>
---	--

BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAPHIE

- *Après la classe d'accueil, adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire*, Josianne Gabry, Véronique Vesanes - CRDP de l'académie de Créteil – 2011
- *Langage et citoyenneté... dans les REP et ailleurs « Comment faire entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison ? »*, Philippe Meirieu, avril 2016
- *Enseigner et apprendre le langage oral au cycle 1 - Ruptures, rôle des maitres et enjeux des activités scolaires*, Véronique Boiron IUFM d'Aquitaine-Bordeaux, mars 2012
- BO du 26 mars 2015
- *Boucle d'or et les trois ours*, Xavière Devos, Magnard Jeunesse, 2006
- *Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle: pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté*, Nathalie Thamin, 2015 - Dans Simon, Domp martin-Normand, Galligani, Maire-Sandoz (dir.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve éditions. pp. 141-166.
- <http://ife.ens-lyon.fr/ife>
- <http://eduscol.education.fr>
- <https://soundcloud.com/kali-romy/sets/contes-sonores-boucle-dor/s-JDipt>

RÉSUMÉ (FRANÇAIS)

Professeur stagiaire dans une école maternelle du XIXème arrondissement, j'ai été rapidement confrontée à une difficulté dans ma classe : les élèves allophones. Comment les intégrer ? Comment leur permettre de développer leur maîtrise de la langue française ? Ce mémoire est l'occasion pour moi d'approfondir mon questionnement sur l'intégration de ces élèves à l'école grâce à la lecture d'ouvrages théoriques et à la mise en place d'une séquence pédagogique en classe. Je voulais un projet qui permettent de rassembler tous les élèves autour d'une production finale collective : j'ai donc décidé de réaliser un conte sonore autour de l'album *Boucle d'or et les trois ours* de Xavière Devos.

RÉSUMÉ (ANGLAIS)

As a trainee teacher in a nursery school in the 19th arrondissement, I was quickly confronted with a difficulty in my class: allophone pupils. How to integrate them? How to allow them to develop their mastery of the French language? This dissertation is the occasion for me to deepen my questioning on the integration of these students in the school through the reading of theoretical books and the implementation of a pedagogical sequence in class. I wanted a project that would bring together all the pupils around a collective final production: I decided to create a sonorous tale with the pupils around the album *Boucle d'or and the three bears* de Xavière Devos.