



HAL
open science

Accueillir et valoriser la diversité linguistique des élèves et de leurs familles en école élémentaire : mise en place d'un dispositif autour des “ Langues du Monde ”

Anabelle Vilela

► To cite this version:

Anabelle Vilela. Accueillir et valoriser la diversité linguistique des élèves et de leurs familles en école élémentaire : mise en place d'un dispositif autour des “ Langues du Monde ”. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01666334

HAL Id: dumas-01666334

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01666334v1>

Submitted on 18 Dec 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.



**Accueillir et valoriser la diversité linguistique des
élèves et de leurs familles en école élémentaire :**
mise en place d'un dispositif autour des
« Langues du Monde »

NOM : VILELA

Prénom : Anabelle

*Sous la direction de **Diana-Lee SIMON** et **Cyril TRIMAILLE***

Mémoire de Master 2 Didactique des Langues
Parcours Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier les élèves que je rencontre au jour le jour et qui me donnent quotidiennement une source intarissable de réflexion. C'est particulièrement grâce à eux que ce mémoire existe. Merci aussi aux collègues m'ayant laissé la possibilité d'intervenir dans leurs classes et d'expérimenter pour la rédaction de ce mémoire.

Je remercie ma famille pour son soutien permanent dans tous les projets que j'entreprends.

Merci aussi aux copines de Master avec lesquelles est née une riche émulation collaborative qui m'a portée.

Je remercie également mes tuteurs de mémoire, Diana-Lee SIMON et Cyril TRIMAILLE qui m'ont accompagnée dans la rédaction de ce mémoire et sans qui il n'aurait pas abouti.

Enfin, je remercie l'Ecole, avec un grand E, qui m'a donné le goût d'apprendre et de chercher, encore et toujours.

DÉCLARATION

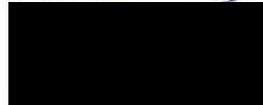
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou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

NOM : VILELA

PRENOM : Anabelle

DATE : 31 août 2017

SIGNATURE :



Introduction	7
1. Contexte et cadre théorique	10
1.1. L'école et son environnement	10
1.1.1. Le quartier	10
1.1.2. La place de l'UPE2A	11
1.1.3. Le groupe scolaire	11
1.1.4. Les adultes référents	12
1.1.5. Un public scolaire à la diversité linguistique et culturelle indéniable	15
1.2. L'enseignement des langues à L'Ecole : principes, idéologies et pratiques de l'Ecole de la République	18
1.2.1. L'idéologie monolingue et la réalité plurilingue de la France	18
1.2.2. Les textes officiels de 2002 et de 2008	20
1.2.3. Perspectives offertes par les nouveaux programmes de la rentrée 2016	27
1.3. Rendre visible un plurilinguisme ignoré	30
1.3.1. Le bi-plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle	31
1.3.2. Le plurilinguisme peut-il être considéré comme une chance ?	33
1.3.3. Une spécificité et une identité niées	35
1.4. Education à la diversité linguistique et culturelle	40
1.4.1. Intérêts de l'éducation à la diversité linguistique et culturelle	41
1.4.2. Les approches plurielles	42
2. Problématique et modalités de recherche	46
2.1. Méthode et outils de recueil des observables	46
2.1.1. Une méthodologie hybride	46
2.1.2. Recueil des données	50
2.2. Problématique	50
3. Le dispositif « Langues du Monde »	52

3.1. Analyse de la situation en amont de la mise en place du dispositif « Langues du Monde »	53
3.1.1. Pratiques langagières et représentations des enseignants	53
3.1.1.1. Représentations vis-à-vis du plurilinguisme	53
3.1.1.2. Rapport avec les langues d’origines des élèves	56
3.1.1.3. Place des langues d’origines des élèves à l’école	58
3.1.2. Pratiques langagières des familles et des élèves	60
3.1.3. Pratiques et représentations des travailleurs sociaux	61
3.2. Le cœur du dispositif	63
3.2.1. Le module pédagogique proposé	64
3.2.1.1. Modalités générales d’organisation.....	64
3.2.1.2. Les Sacs d’Histoires	65
3.2.1.3. Les Séances d’Eveil aux Langues	66
3.2.2. Modalités de recueil et premiers éléments d’analyse	67
3.2.1.1. Les post-its.....	67
3.2.1.2. Enregistrements de séances en classe.....	70
3.3. Evaluation du dispositif et perspectives didactiques	71
3.3.1. Bilan suite au dispositif « Langue du Monde »	71
3.3.1.1. Au près des élèves.....	71
3.3.1.2. Au niveau des enseignants.....	76
3.3.1.3. Au niveau des parents.....	80
3.3.2. Effets du dispositif à plus long terme	81
3.3.2.1. Perspectives générales et didactiques.....	81
3.3.2.2. Evolution personnelle	83
Conclusion	84
Bibliographie	85

Introduction

Il n'y a rien d'étonnant à ce que je me penche aujourd'hui sur un questionnement autour du plurilinguisme et de la diversité culturelle compte-tenu de mon parcours, tant personnel que professionnel. Née en France, de parents portugais, le bilinguisme et la pluralité culturelle font tout simplement partie intégrante de ma propre histoire. J'imagine que cela n'a pas été sans incidence sur mon choix professionnel ni sur les questions qui m'intéressent aujourd'hui.

Professeure des écoles depuis 10 ans, j'ai eu la chance d'obtenir un poste d'enseignante spécialisée dans l'accueil et la scolarisation d'élèves allophones nouvellement arrivés en France il y a maintenant quatre ans. Chaque jour, depuis ma prise de fonction sur ce poste, je me nourris de cette magnifique effervescence que m'apporte le contexte dans lequel je travaille. N'ayant pas suivi de formation initiale universitaire dans le domaine de l'enseignement du Français Langue Etrangère, nombre de questions me sont rapidement apparues face aux situations quotidiennes que je vivais. Il m'a donc fallu établir des priorités et j'ai finalement décidé d'effectuer ma recherche, par le biais de l'élaboration de ce mémoire, sur ces thèmes passionnants que représentent pour moi le plurilinguisme et la construction d'identités pluriculturelles.

Plusieurs facteurs ont déclenché mon envie de travailler sur ce sujet. L'année dernière, j'ai découvert le travail de Marie-Rose MORO à travers son ouvrage *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Lors des journées de formation continue prévues pour les enseignants d'UPE2A¹ ou d'échanges avec d'autres collègues, j'ai aussi parfois eu l'occasion d'en apprendre davantage sur ces questions d'apprentissage et de construction identitaire en situation transculturelle. De plus, ce que je vivais avec mes élèves en UPE2A me semblait être une véritable mine d'or ; ce que construisent ces élèves dans ce contexte est remarquable, notamment d'un point de vue social. Nourrie de toutes ces découvertes et expériences, j'ai souhaité les partager au sein de mon école principale d'enseignement pour que tous les élèves, leurs langues et leurs cultures soient valorisés et qu'ils puissent se

¹ UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

construire et apprendre sereinement. Malgré ma volonté et mon enthousiasme, mes propositions n'ont pas trouvé écho auprès de cette équipe enseignante à ce moment-là. Libérée cette année des contraintes d'enseignement, j'ai relancé ma proposition qui, cette fois-ci, a pu se concrétiser. J'aurais pu choisir de traiter cette question dans un autre contexte, mais cela aurait eu pour moi bien moins de sens. Comme je retrouverai mon poste à l'issue de mon congé formation, je pourrai suivre l'évolution in vivo a posteriori de ce qui aura été mis en place dans cette école et ce sera une véritable source de satisfaction. J'ai tenté de semer une graine, et qui sait ? Peut-être verrai-je un bel arbre pousser...

Ma réflexion est partie du constat suivant : l'école dans laquelle j'enseigne présente une importante diversité culturelle au sein des élèves et de leurs familles ainsi que dans l'équipe enseignante mais l'Ecole, au sens général comme dans le cas particulier de cet établissement, ne saisit pas l'opportunité de l'utiliser comme une ressource. Le plus souvent niée, voire dans certains cas accusée d'être la source de problèmes d'apprentissage ou de comportement, cette diversité n'est que très rarement considérée comme une quelconque chance. Le récent article publié sur le site de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme illustre parfaitement ce point.

Dans la même veine qu'un rapport des inspections générales de 1997 qui affirmait qu'une « langue étrangère parlée en famille » constituait « un facteur déterminant de l'échec scolaire » un récent rapport PISA (2016) la considère comme faisant partie des « facteurs de risque à l'école ». [...] Que le même type de conclusion aussi hâtive que stigmatisante se répète à vingt ans d'écart montre à quel point les préjugés sont tenaces et se glissent, sinon dans les études scientifiques en elles-mêmes, du moins dans leur usage public.

C'est de cette insatisfaction personnelle, de cette constante frustration qu'est née mon envie d'impulser un projet qui puisse éventuellement modifier le rapport des élèves, des enseignants et des familles vis-à-vis de la diversité culturelle. Je crois qu'il peut s'agir d'un moyen de favoriser non seulement l'accueil des élèves allophones dans ce contexte scolaire mais aussi d'apaiser certaines relations entre tous les élèves, leurs familles et l'école, le premier objectif visé étant d'améliorer le « vivre ensemble ». Dans la définition de « vivre

ensemble » proposée par Eduscol² sont recensées les compétences visées chez les élèves : « autonomie, responsabilité, ouverture aux autres, respect de soi et d'autrui, exercice de l'esprit critique ». J'élargirais ici cette notion à tous les acteurs qui participent à la vie scolaire d'un élève. J'entends davantage par « vivre ensemble » l'établissement d'un climat d'échange et de communication serein que ce soit du côté des élèves entre eux, mais aussi avec les adultes de l'école et les familles. En effet, un climat scolaire apaisé entre tous ces acteurs permettent, à mon sens, une coéducation de qualité, préalable indispensable à toute action pédagogique et éducative.

J'ai donc proposé une action courte aux enseignants de mon école principale d'enseignement en m'appuyant sur des supports didactiques existants. Dans les classes ordinaires des enseignants s'étant portés volontaires, des séances d'Eveil aux Langues ont été menées et une adaptation du projet « Sacs d'Histoires » a été mis en place dans les classes de cycle 2. Des données ont été recueillies régulièrement auprès des enseignants, des familles et des élèves pour faire émerger les représentations, connaître les pratiques, et éventuellement voir les effets du dispositif mis en place sur ces dernières, mais il est bien évident qu'il faudra être vigilant quant à l'analyse de ces effets et l'exploitation de ces données compte-tenu de la durée et l'échantillon très limités de cette action.

Afin d'exposer mon travail, j'ai opté pour l'organisation suivante : après avoir décrit et présenté le contexte institutionnel dans lequel s'est déroulé l'expérimentation et le cadre théorique dans lequel s'inscrit ma démarche, nous verrons avec quels outils la problématique dégagée a été traitée et comment cela s'est concrètement matérialisé dans ce contexte. Nous analyserons ensuite les données recueillies pour, enfin, évaluer le dispositif mis en place et envisager des perspectives pour la suite de cette réflexion.

² <http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.htm>

1. Contexte et cadre théorique

1.1. L'école et son environnement

Les postes d'enseignants UPE2A, dans la plupart des cas, sont des postes itinérants. J'effectue donc mon service sur plusieurs écoles mais celle que j'ai choisie comme terrain est celle à laquelle je suis prioritairement rattachée et dans laquelle je passe le plus de temps. La commune dans laquelle est implantée cette école est une ville d'environ 10 000 habitants, à une vingtaine de kilomètres à l'est de Lyon. Il y a deux groupes scolaires dans cette commune : l'un au centre ville, l'autre dans un quartier plus périphérique.

1.1.1. Le quartier

C'est dans ce quartier plus excentré qu'est située l'école dont il est question dans ce mémoire. Le collège de secteur se trouve aussi dans ce même quartier. Il concentre la majeure partie des logements HLM de la ville. En plus d'une résidence proposant environ 250 logements à la location, le quartier comprend un foyer d'hébergement, géré par l'association à caractère social et culturel ALFA 3A³, accueillant d'une part des demandeurs d'asile, d'autre part des personnes isolées en accueil permanent ou temporaire. Concernant les demandeurs d'asile, selon l'avancée de leur démarche, ils peuvent être accueillis en DHUDA (Dispositif d'Hébergement d'Urgence des Demandeurs d'Asile) dès leur arrivée, en CADA (Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile) durant le traitement de leur demande ou en CPH (Centre Provisoire d'Hébergement) s'ils obtiennent le statut de réfugiés. Ces trois structures étaient représentées auparavant dans ce foyer mais le DHUDA a été redirigé l'année dernière sur un autre pôle du département, il n'y a donc désormais plus que le CADA et le CPH. L'école accueille aussi parmi ses élèves des enfants de familles vivant dans les lotissements proches de l'école. Il y a une certaine mixité sociale.

³ <http://www.alfa3a.org/-Mieux-connaître-ALFA3A->

1.1.2. La place de l'UPE2A

Les enfants des familles hébergées dans le foyer précédemment cité ont généralement besoin d'un suivi spécifique à leur arrivée pour l'apprentissage du français et spécifiquement comme langue de scolarisation. L'UPE2A les accueille donc ainsi que des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) qui ne sont pas demandeurs d'asile et qui ont un autre type de solution d'hébergement. La circulaire de l'Education Nationale n° 2012-141 du 02-10-2012, texte de cadrage officiel, définit les modalités de l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Comme préconisé par ce texte, dans cet établissement, ils sont donc inscrits et scolarisés dans une classe ordinaire correspondant à leur âge, la plupart du temps, et pris en charge un certain nombre d'heures par semaine par l'enseignant UPE2A dont la mission est de les amener à suivre le plus rapidement possible en classe ordinaire sans aménagement. La prise en charge dure environ un an, deux ans au maximum. Ces élèves ont donc plusieurs adultes référents à l'école, notamment l'enseignant de classe ordinaire et l'enseignant UPE2A. Les enfants logés au foyer, en dehors de l'école, sont également accompagnés par des travailleurs sociaux. C'est au sein de l'UPE2A qu'est né le désir de mener ce projet mais celui-ci est plutôt destiné aux élèves de classe ordinaire, dont les élèves allophones nouvellement arrivés font également partie. Il n'est donc ni directement ni uniquement pensé en faveur des EANA.

1.1.3. Le groupe scolaire

Le dispositif UPE2A dans lequel j'exerce mon activité professionnelle se trouve dans un groupe scolaire composé d'une école maternelle et d'une école élémentaire. Chacune des écoles a sa propre direction, sa propre cour de récréation bien que les locaux soient accolés. Les élèves accueillis en UPE2A sont uniquement les élèves allophones de l'école élémentaire, puisque, comme nous le verrons plus tard, les textes ne préconisent une prise en charge qu'à partir du début de la scolarité obligatoire. L'école maternelle compte 5

classes et l'école élémentaire 8 classes. Les élèves de maternelle et d'élémentaire sont régulièrement amenés à se croiser puisque certains des locaux de l'école élémentaire sont aussi utilisés par l'école maternelle, comme la salle informatique ou la salle polyvalente. De nombreux enfants mangent à la cantine. Ce temps, ainsi que celui du périscolaire, est géré par du personnel employé par la mairie.

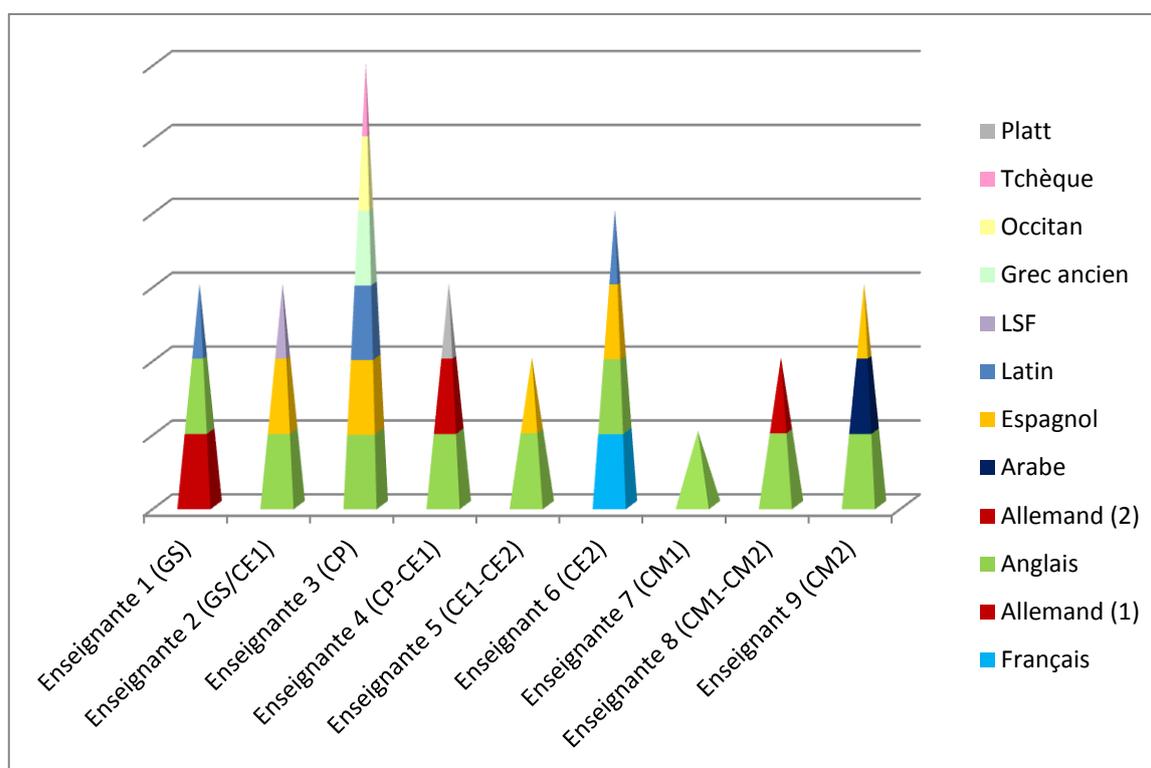
1.1.4. Les adultes référents

Les élèves sont donc en contact avec un certain nombre d'adultes au sein de leur établissement scolaire. Il y a les enseignants et les ATSEM⁴ de l'école maternelle, les enseignants de l'école primaire et les employés municipaux. Les élèves allophones nouvellement arrivés hébergés au foyer ont aussi pour adultes référents les travailleurs sociaux de la structure. Il existe donc déjà une certaine diversité dans l'équipe éducative au sens large puisque les institutions de référence, les statuts, les temps de travail, sont différents pour tous ces acteurs. Ma problématique ne touchant pas directement les temps périscolaires, je n'ai pas inclus les employés municipaux dans mon recueil de données. Je tenais malgré tout à souligner que ce personnel qui présente, lui aussi, une diversité linguistique et culturelle pourrait être mis à contribution dans une démarche globale de valorisation des langues et cultures. Nous pourrions l'envisager comme une perspective à plus large échelle et à plus long terme. Dans un premier temps, pour l'élaboration de ce travail, j'ai choisi de recueillir uniquement des données auprès des enseignants et des travailleurs sociaux ; la première partie des questionnaires (annexes 1 et 2) a eu pour but de connaître leurs compétences et pratiques langagières professionnelles et personnelles mais aussi de les amener à prendre conscience de ces compétences.

Les huit enseignants de l'école élémentaire et l'enseignante de Grande Section de l'école maternelle ont été réunis pour la présentation de ma proposition et ce questionnaire a été complété à cette occasion. Il est intéressant d'observer et d'analyser les réponses données quant aux langues connues. Les enseignants ont, en effet, été invités à citer les

⁴ ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles

langues qu'ils connaissent et à indiquer un degré de maîtrise dans chacune des quatre compétences langagières suivantes : comprendre à l'oral, parler, lire, écrire. Chacun d'entre eux a indiqué de une à six langues. Huit enseignants sur les neuf présents ont classé ces langues par rapport à leur estimation personnelle de leur niveau de maîtrise, indiquant en premier la langue la mieux maîtrisée puis les autres jusqu'à la moins maîtrisée (sauf pour une enseignante qui a indiqué l'anglais en premier malgré un niveau inférieur à la deuxième langue citée qui est l'espagnol). Un seul a indiqué le français. Le diagramme ci-dessous récapitule les langues présentes dans le répertoire langagier de cette équipe enseignante.

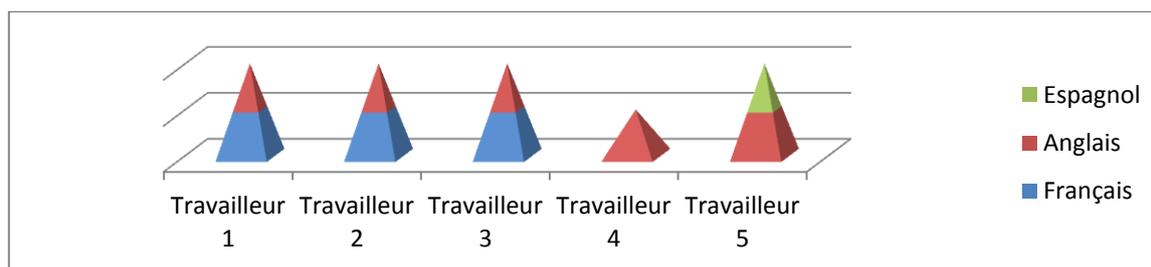


Nous notons donc une certaine richesse linguistique présente dans les compétences de cette équipe. Pourtant, à la question « En utilisez-vous certaines en classe ? », deux d'entre eux (les enseignantes 2 et 3) déclarent n'utiliser aucune autre langue que le français. Cela peut paraître surprenant compte-tenu du fait que l'enseignante 3, par exemple, semble avoir, ou avoir eu, un intérêt particulier pour les langues. Quant aux sept autres enseignants qui déclarent utiliser une ou plusieurs autre(s) langue(s) que le français en classe, ils citent finalement tous la même langue : l'anglais. Seule une enseignante cite aussi l'allemand, mais uniquement « pour la chanson des anniversaires en classe ». Les deux contextes mentionnés

quant à l'utilisation de l'anglais en classe sont l'enseignement d'une Langue Vivante Etrangère, inscrite dans les programmes de l'Ecole élémentaire et la communication avec certains élèves et/ou familles nouvellement arrivés.

Quant à leur pratique personnelle, quatre enseignants indiquent ne pas utiliser d'autre langue que le français dans leur vie privée (enseignants 1, 2, 3, et 6). Cinq pratiquent, plus ou moins régulièrement, une ou plusieurs autre(s) langue(s) en dehors de l'école. L'enseignante 4 utilise ponctuellement une langue régionale de Lorraine en famille, le platt, et précise « quelques mots ». Elle pratique aussi l'anglais et l'allemand lorsqu'elle aide aussi son fils à effectuer ses devoirs. L'enseignante 5 prend des cours hebdomadaires d'espagnol. Les enseignantes 7 et 8 utilisent l'anglais en vacances ou pour communiquer en France avec des personnes étrangères. L'enseignante 9 pratique l'arabe, mais ne précise pas dans quel contexte dans ce questionnaire. Il existe donc chez ces enseignants un fort potentiel qui ne semble pas exploité dans leur pratique professionnelle. Nous tenterons de trouver des explications dans une partie ultérieure de ce mémoire.

Un questionnaire similaire a été complété par les cinq travailleurs sociaux du CADA, le personnel du CPH n'ayant pas pu se rendre disponible pour la réunion. Les langues citées comme connues sont le français et l'anglais principalement, l'espagnol pour une des personnes questionnées. Comme pour les enseignants, les langues ont été classées par degré de maîtrise déclaré, du plus élevé au moins élevé. Voici le graphique des langues citées par ce personnel social.



Tout comme les enseignants, les travailleurs sociaux ne citent que l'anglais comme langue de communication professionnelle. Mais ils indiquent tous l'utiliser dans le cadre de leur mission. En revanche, aucun ne déclare utiliser d'autre langue que le français dans sa vie privée.

Ces premières données sur les langues des adultes référents des deux institutions qui nous intéressent montrent une certaine diversité, notamment chez les enseignants, dans les langues qu'ils connaissent. Pourtant, peu sont mobilisées dans le cadre professionnel, seul l'anglais est exploité. Nous allons désormais nous intéresser aux élèves de cet établissement.

1.1.5. Un public scolaire à la diversité linguistique et culturelle indéniable

Dès mon arrivée dans cette école, la diversité culturelle du public accueilli m'a frappée. Il y avait dans cette cour d'école un cosmopolitisme visible qui m'a immédiatement séduite. Bien que n'ayant pas encore d'éléments théoriques très précis à ce sujet, j'étais déjà convaincue de la richesse qu'il apporte. A l'aide de mes recherches et études postérieures, j'ai pu confirmer mon premier ressenti et profiter de ce contexte multiculturel pour mettre en place un dispositif autour des « Langues du Monde » permettant, notamment, de valoriser les langues présentes au sein de l'école (celui-ci sera décrit plus précisément ultérieurement). En effet, l'école accueille et scolarise des enfants allophones qui ont eux-mêmes migré récemment mais il y a aussi un grand nombre d'enfants dont les familles sont issues d'une immigration plus ancienne. La première étape de ma recherche consistait donc à vérifier la véracité de ce constat avec des données objectives. De mon côté, en tant qu'enseignante UPE2A, je n'avais d'éléments concernant l'identité, l'histoire familiale et les pratiques linguistiques que de mes élèves, donc des EANA⁵ de l'école. Mon projet étant à destination des élèves de classe ordinaire, j'ai voulu savoir ce que les enseignants en charge de ces élèves connaissent de leurs compétences linguistiques et de leurs pratiques langagières scolaires, extrascolaires et familiales.

Un questionnaire initial a donc été remis à tous les enseignants de l'école lors de la présentation du projet (cf. annexe 1). Une partie concerne spécifiquement cette question de la connaissance du public accueilli et de ses pratiques linguistiques personnelles. Les EANA hébergés au foyer étant accompagnés par des travailleurs sociaux, il m'a semblé intéressant d'effectuer le même type de démarche auprès d'eux (le questionnaire, différent de celui transmis aux enseignants, peut être consulté en annexe 2). Nous allons commencer par

⁵ EANA : Elève Allophone Nouvellement Arrivé

l'analyse des données concernant les travailleurs sociaux du foyer puis nous interpréterons celles des enseignants.

La première question posée dans ce questionnaire quant à la connaissance du public accueilli permet de savoir si ces travailleurs connaissent les langues des familles qu'ils suivent et de savoir comment ils obtiennent ces informations. Les réponses recueillies nous permettent de comprendre que lorsqu'une famille arrive dans ce foyer, un document leur est transmis par l'OFIL⁶. Il permet de connaître la nationalité et/ou le pays d'origine, mais pas directement la ou les langues parlées. Ces données ne sont pas prises en compte dans cette fiche. Les travailleurs sociaux se renseignent donc, au cas par cas, si besoin, afin de permettre, par exemple, une traduction par une autre famille. En effet, cette attitude est citée dans les cinq questionnaires en réponse à la deuxième question : "Cela vous pose-t-il problème lorsque ces personnes ne comprennent/parlent pas français ? Que faites-vous dans ce cas-là ?". Le problème principal cité par les cinq personnes sondées est la communication avec ces familles, notamment pour des sujets de grande importance, comme par exemple la santé. Dans ce type de situation, les travailleurs sociaux font appel à la traduction par une autre famille si possible ou parfois par des traducteurs officiels et à défaut par des traducteurs en ligne. L'anglais est aussi utilisé lorsqu'il représente une langue commune. La dernière question visait plutôt à connaître la place que ces travailleurs accordent à la langue d'origine de ces familles vis-à-vis du français. Elle fera l'objet d'une autre partie. Voyons désormais ce qu'il en est du côté des enseignants de l'école.

La deuxième partie du questionnaire de l'annexe 1 est donc dédiée à l'étude de la connaissance du public accueilli et de ses pratiques langagières. La dernière partie concerne plutôt les représentations des enseignants vis-à-vis du plurilinguisme et sera traitée ultérieurement. La réponse à la première question donne déjà des indications sur la vision que les enseignants ont du bilinguisme. Il leur a été demandé de citer les élèves bilingues de leur classe, en indiquant leurs initiales. En couplant ces données avec celles recueillies plus tard en classe et à l'aide de questionnaires aux familles, nous nous apercevons que les enseignants ont principalement cité les élèves allophones arrivés récemment dont on est sûr

⁶ Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

qu'ils parlent une autre langue mais ont eu des difficultés quant aux autres élèves. Pour certains, ils émettaient des hypothèses mais n'avaient pas de certitudes. Cette question semblait donc nouvelle pour eux, inhabituelle. De même en ce qui concerne les cours de langue pris à l'école ou en dehors, tous ont répondu qu'ils ne savaient pas. Malgré tout, dès ce premier recueil, nous notons qu'il existe une grande diversité de langues dans cette école. Bien qu'elles n'aient pas pu être toutes indiquées à ce stade puisque les enseignants n'en avaient pas forcément connaissance, nous relevons malgré tout plus d'une quinzaine de langues citées comme connues des élèves.

Langues citées par les enseignants comme connues de certains élèves de l'école en amont du projet

- Français
- Anglais
- Turc
- Arabe (de Syrie)
- Arabe (du Maroc)
- Russe
- Albanais (du Kosovo)
- Albanais (d'Albanie)
- Polonais
- Italien
- Erythréen (= Tigrinya mais langue non connue à ce stade)
- Espagnol
- Chinois
- Persan (indiquée : langue d'Iran)
- Vietnamien



Que ce soit du côté des enseignants ou des élèves, il est apparu très clair dès les premiers éléments recueillis dans le cadre de cette recherche que la diversité linguistique et culturelle existait bel et bien dans cet environnement scolaire. Nous avons donc un contexte idéal pour mettre en place notre projet autour de la diversité, de la valorisation de langues et cultures variées. Au cours de l'expérimentation, nous avons pu recueillir des données encore plus précises quant aux langues des élèves et de leurs familles ; nous décrivons les modalités de recueil et analyserons celles-ci dans une autre partie.

Maintenant que le contexte d'étude a été présenté, nous allons pouvoir nous plonger dans le cadre théorique qui sous-tend la réflexion menée. Nous allons tout d'abord nous intéresser aux textes qui guident l'enseignement des langues à l'Ecole et sur lesquels s'appuient les enseignants.

1.2. L'enseignement des langues à L'Ecole : principes, idéologies et pratiques de l'Ecole de la République

Les préconisations et directives de l'Education Nationale à l'intention de son personnel sont récapitulées dans les textes officiels, notamment les programmes. Ceux-ci ne sont pas sans intention politique. Chaque texte est supporté par un projet ou une idéologie précise. Compte-tenu de notre problématique, nous observerons ces textes du côté de l'enseignement de langues et retracerons brièvement le récit historique de son évolution.

1.2.1. L'idéologie monolingue et la réalité plurilingue de la France

En France plus qu'en d'autres pays européens peut-être, la langue s'est imposée comme vecteur principal de l'identité de l'Etat. A son tour, la Nation Républicaine, « une et indivisible », a remplacé les nations constitutives du royaume de France, a subordonné leurs langues et leurs expressions. Un Etat fort doit avoir une langue forte, unie, normalisée, n'admettant pas la variante, la diversité, la fragmentation. C'est cette idéologie de politique linguistique que le savoir savant puis scolaire transmet en France sur la longue durée. (Escudé, 2013, p.47)

Ce sont les premiers mots de Pierre Escudé (2013) qui a rédigé la deuxième partie de l'ouvrage *Les langues au cœur de l'Éducation*, réalisé dans le cadre de l'ADEB (Association pour le développement de l'éducation bi-/plurilingue) sous la direction de Daniel COSTE. Dans ce chapitre il explique comment « la conception idéologique monolingue [s'est instillée] durablement dans les comportements et les pensées » en France. En effet, dès la période de la Révolution Française, est mise en place une politique linguistique de monolinguisme valorisant la langue officielle, le français, au détriment des autres langues jusqu'alors pratiquées en masse. Moro (2015) utilise même le terme de « guerre aux langues régionales » menée à cette période. L'objectif est clair : fortifier l'unité nationale. Par la suite et ce, durant des décennies, les Instructions Officielles suivent cette idéologie et imposent le français comme seule langue nationale et de scolarisation.

L'enseignement d'autres langues peine à trouver sa place jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle où une nouvelle conception des langues et de leur enseignement se dessine. Nous entrons dans une nouvelle ère. Quelques tentatives voient le jour pour inscrire les « langues de France » dans l'enseignement notamment avec la loi Deixonne de 1951 ou la mise en place des ELCO⁷ dans les années 1970. Cette dernière initiative avait à l'origine pour objectif d'enseigner la langue d'origine aux enfants de migrants dans le but que les familles retournent dans leur pays d'origine, ce qui ne s'est finalement pas produit. De plus, les cours étaient menés par des enseignants du pays d'origine, employés par les ambassades, souvent hors temps scolaire. Dans ce contexte où les langues étrangères entrent dans la vie de l'École, c'est finalement l'anglais qui va prendre une place prédominante dans l'enseignement des langues en milieu scolaire, en marginalisant notamment les « langues régionales » et les « langues de l'immigration » ; on parle de « l'idéologie linguistique [...] du tout-anglais-langue-de-communication » (Escudé, 2013, p.48). Dans les deux cas, aucune place n'est faite, ou alors minime, aux langues régionales ou de l'immigration qui représentent, malgré tout et de tous temps, une réalité dans les pratiques de la population qui vit en France.

⁷ ELCO : Enseignement de Langue et Culture d'Origine

1.2.2. Les textes officiels de 2002 et de 2008

Etant donné que j'ai reçu ma formation initiale de Professeur des Ecoles en 2005-2006, j'ai été formée à partir des programmes de 2002. Ce sont donc des textes que je connais bien. En 2008, d'autres programmes ont été proposés, avec une orientation bien différente comme nous allons le voir. A la rentrée prochaine, en 2016, de nouveaux programmes seront à nouveaux mis en place. Nous les étudierons dans la prochaine partie. J'ai donc choisi de ne m'appuyer que les sur les textes officiels parus depuis 2002 pour mettre en exergue les orientations politiques et idéologiques sous-jacentes bien qu'il eût été possible de s'appuyer sur des textes antérieurs. Cet échantillon, bien que réduit, me semble déjà significatif et correspond pleinement à la propre réalité de ma carrière d'enseignante.

Les programmes de 2002 ont fait suite à ceux de 1995 et bien que l'on puisse les considérer comme une actualisation des précédents, ils présentaient également un aspect véritablement novateur, avec comme axe principal l'appui sur la transversalité. Ces programmes ont été élaborés par un groupe d'experts avec comme président Philippe Joutard, ce qui a valu plus tard à ces textes le nom de « programmes Joutard ». Dans l'ensemble, ils ont été bien accueillis par les enseignants, même si, comme tout dispositif riche et complexe, sa mise en place a nécessité certains efforts et du temps.

Au niveau plus spécifique des langues, une certaine orientation est visible dans les programmes et ce, dès l'école maternelle :

Profitant de la plasticité des compétences auditives du jeune enfant et de ses capacités expressives, l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales. Elle conduit les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues, elle leur fait rencontrer d'autres rythmes prosodiques, d'autres phénomènes linguistiques et culturels. Elle utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves. Dès la grande section, elle met les enfants en situation de commencer à apprendre une nouvelle langue. (MEN, 2002)

Nous notons donc, à la lecture de cet extrait, qu'en 2002, le Ministère incite les enseignants à enseigner des langues étrangères, dès le plus jeune âge et propose de s'appuyer, pour certains apprentissages, sur les langues et cultures des élèves. Une note

spéciale est même consacrée aux « élèves dont le français n'est pas la langue maternelle » et il est clairement spécifié que « l'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté ». Bien que Christiane Hélot (2007) déplore que ces élèves et la question du plurilinguisme ne soient pas traités avec des adjectifs plus positifs, il est quand même nouveau qu'ils soient pris en compte. Hélot remarque que les phrases les concernant sont souvent écrites à la forme négative et elle considère que ces élèves mériteraient d'être désignés comme « bilingues » plutôt que comme « élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ». Pour elle, cela aurait beaucoup plus d'impact que bien des discours. Dans ce texte, il est rappelé aux enseignants que l'École doit jouer un rôle équilibrant afin que ces élèves ne soient pas pénalisés en cas de situation de diglossie⁸ dans laquelle l'une des langues connues serait socialement dévalorisée par rapport à une autre. Ils sont même invités à renforcer les apprentissages en langue maternelle si besoin. Il n'y a par contre pas de pistes concrètes sur cette question. Enfin, dès la dernière année d'école maternelle, un domaine envisage un premier contact avec une langue étrangère ou régionale, apprentissage qui sera poursuivi au cours des deux premières années d'école élémentaire. Compte-tenu de l'âge des enfants, il est demandé de privilégier certains aspects, notamment l'éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles, l'acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés, et enfin la familiarisation avec la diversité des cultures et des langues à partir des ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans l'environnement immédiat et en permettant l'intervention de locuteurs des langues concernées.

Après l'école maternelle, à l'entrée en école élémentaire, commence la scolarité obligatoire. Les programmes de 2002 se basent sur une conception d'apprentissage par cycles et les deux premières années de scolarité obligatoire (CP et CE1) appartiennent donc au cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux avec la grande section de maternelle. Sept domaines d'apprentissage sont répartis selon des horaires précis. Une à deux heures par semaines sont prévues pour l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale qui doit

⁸ Terme utilisé pour désigner une situation sociétale dans laquelle deux langues sont en présence avec une répartition fonctionnelle complémentaire et hiérarchisée.

contribuer « à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle » en visant trois objectifs prioritaires : le développement chez l'élève des comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue), la familiarisation de son oreille à des réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle et enfin l'acquisition des premières connaissances dans cette langue. Ces objectifs correspondent à ceux qui prévalaient avant 2002 dans le cadre de l'Enseignement/Initiation à une Langue Etrangère (EILE), mis en place de manière expérimentale dans le système scolaire français dès 1989 puis généralisé en 1995. La comparaison avec le français est préconisée car elle facilite les apprentissages de la langue française, centraux pendant ce cycle (modalité proposée dans le projet EVLANG). L'ouverture culturelle et la valorisation des langues du territoire sous-tendent ce texte. Les élèves sont amenés à développer une attitude de curiosité positive à l'égard des différentes langues présentes dans leur environnement ou dans le pays. Les « élèves dont la langue maternelle n'est pas le français » sont reconnus, même s'ils ne sont pas qualifiés de bilingues, et pris en compte tout comme les enseignants qui ont des compétences en plusieurs langues.

Le dernier cycle de l'école élémentaire comprend donc le CE2, le CM1 et le CM2 et s'intitule cycle des approfondissements. L'enseignement de la langue étrangère ou régionale fait partie intégrante d'un domaine plus vaste qui comprend 5 disciplines : il s'agit du domaine « Langue française - Éducation littéraire et humaine ». Ce rapprochement n'est pas anodin et montre, une fois de plus, la conception qui sous-tend ce texte vis-à-vis des langues : la comparaison aide à l'acquisition de celles-ci. Nous pouvons noter ici la compatibilité de ces préconisations avec la didactique intégrée des langues, historiquement l'une des premières approches plurielles. D'ailleurs, dans le programme de français, dans la partie concernant « le nom (grammaire et orthographe) », il est indiqué que « les mêmes phénomènes pourront être identifiés dans la langue étrangère ou régionale étudiée par ailleurs ». De plus, il est signifié que « la découverte de ces langues est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française. Elle est aussi une ouverture sur le monde, qu'il soit lointain (langues étrangères) ou proche (langues régionales) ». Dans le même esprit, nous relevons que « l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des

langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage. » L'horaire imparti à son enseignement est d'1h30 à 2h. Il vise l'acquisition de compétences linguistiques permettant de communiquer dans un nombre limité de situations de communication adaptées à l'âge des élèves ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée. Enfin, il vise à faire découvrir la richesse que peut constituer la confrontation à d'autres langues, cultures et peuples, découverte qui peut être notamment illustrée par les histoires personnelles ou familiales de certains élèves de la classe. Le parcours linguistique de l'élève sera poursuivi au collège afin de permettre l'acquisition d'au moins deux langues vivantes en plus de sa langue maternelle à l'issue de la scolarité obligatoire.

Ayant reçu ma formation initiale au cours des années d'application de ces programmes, j'ai eu l'occasion d'être formée de manière conséquente au niveau de l'enseignement des langues. A cette période, il était possible de choisir une option, en plus des heures obligatoires en ce domaine, pour suivre des modules spécifiques sur l'enseignement des langues étrangères ou régionales. La transversalité était omniprésente dans les discours des formateurs et l'apprentissage d'une langue étrangère était systématiquement mis en relation avec d'autres domaines d'apprentissages. C'est aussi à cette période que les enseignants ont eu la possibilité d'être habilités pour enseigner une langue vivante à l'école. J'ai donc pu obtenir trois habilitations, grâce aux langues dans lesquelles mon niveau était suffisant : en portugais, en espagnol et en anglais. Je n'ai malheureusement par la suite jamais pu enseigner une autre langue que l'anglais puisque des directives préconisent d'enseigner la langue qui sera poursuivie dans le collège de secteur.

Le choix de la langue ou des langues enseignées dans une école est dicté par la nécessaire continuité de cet apprentissage jusqu'au collège. Il s'inscrit donc dans la carte départementale des langues qui, elle-même, tient compte du contexte régional et des moyens susceptibles d'être mobilisés pour assurer cet enseignement. Outre les principales langues étrangères enseignées en France, il peut donc s'ouvrir de manière privilégiée aux langues régionales et aux langues frontalières concernées. (MEN, 2002)

Et, malgré bien des déménagements, aucune école par laquelle je suis passée n'enseignait d'autre langue que l'anglais, mises à part les écoles de Guadeloupe dans lesquelles j'ai exercé qui proposaient parfois le créole dans certaines classes, plutôt que l'anglais. Il y a donc bien eu un effort, une volonté de la part des institutions d'ouvrir l'éventail des langues proposées dans les classes, mais elle n'a pas abouti à la diversification convoitée. C'est une illustration de l'écart qui peut exister entre une politique linguistique éducative et sa mise en œuvre, notamment pour des questions de moyens humains et économiques (recrutement, formation...) ou de cohérence (poursuite de langues autres que l'anglais au secondaire).

De nombreux objectifs des programmes de 2002 et les conceptions sous-jacentes sont proches des visées de l'Eveil aux Langues que nous décrivons ultérieurement. La politique linguistique de ces années aurait très certainement aidé à la mise en place d'un projet autour de la valorisation des langues d'origine des élèves. Mais lorsque l'expérimentation a été menée, les textes en vigueur étaient les programmes de 2008 que nous allons présenter désormais.

Les programmes de 2008 n'ont pas été aussi bien accueillis que ceux de 2002 pour plusieurs raisons : l'opacité de leurs conditions de production et de leurs rédacteurs, le manque de consultation des acteurs éducatifs et les choix opérés quant aux contenus et idéaux sous-jacents. Tout cela a provoqué une polémique et une grande vague de résistance. Aucune continuité n'a été assurée avec les programmes de 2002 qui avaient pourtant sollicité nombre de spécialistes et experts pour une rédaction concertée. Ceux-ci n'ont pas non plus été évalués, ce qui aurait permis de les améliorer et de combler les lacunes. Ce nouveau texte se pose donc en rupture avec le travail réalisé en amont et a provoqué une certaine indignation. Voici deux exemples de situations illustrant comment ont été accueillis ces textes. Au mois de mars 2008, lorsque le projet de réforme a été rendu public, Jack Lang et Luc Ferry, tous deux anciens ministres de l'Education Nationale, sous des gouvernements tantôt de gauche, tantôt de droite, dénoncent d'une même voix, les choix politiques du ministre alors en place, Xavier Darcos, dans un article paru dans le *Nouvel Observateur*. Ils désapprouvent ces nouveaux programmes dont « la seule véritable visée » est, pour eux, « un affichage politique, qui relève d'une catégorie relativement nouvelle : celle du

"populisme scolaire" ». Ils accusent le ministre et ce programme de « mensonge » quant à l'augmentation de l'horaire de français, de « paresse intellectuelle » par rapport aux choix non effectués, de « vide abyssal » dans les contenus, d'« imposture », de « reniement » vis-à-vis du travail accompli antérieurement. Pour eux, ces programmes « risquent de nuire gravement à la santé de notre système éducatif ». En Août 2008, Jack Lang publie même un livre intitulé « L'école abandonnée – Lettre à Xavier Darcos, ministre de l'Education Nationale ». D'autres réactions ne tardent pas après la diffusion du texte officiel. 19 organisations syndicales et mouvements pédagogiques en mars, puis 20 en mai demandent à l'Education Nationale de suspendre la mise en place de cette réforme pour prendre le temps de revoir ce texte en profondeur. Malgré tout, ces programmes sont mis en place à la rentrée de septembre 2008 et les professeurs des écoles soumis à l'obligation de les mettre en œuvre.

Dans ces programmes, 54 heures annuelles d'une « langue vivante » sont prévues à partir du cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1). Le programme du cycle 2 est très concis, nous le présentons dans la citation ci-dessous.

LANGUE VIVANTE : Les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes dans leur environnement, comme à l'étranger. Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral. Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale. L'apprentissage des langues vivantes s'acquiert dès le début par une pratique régulière et par un entraînement de la mémoire. Ce qui implique de développer des comportements indispensables : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue. Les élèves distinguent des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ; ils découvrent et acquièrent du vocabulaire relatif à la personne et à la vie quotidienne ; ils utilisent progressivement quelques énoncés mémorisés. Pour la progression, il convient de se reporter aux programmes spécifiques à chaque langue vivante étrangère ou régionale. (MEN, 2008)

Cet enseignement se poursuit au cycle des approfondissements selon le programme suivant :

LANGUE VIVANTE : En fin de CM2, les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues qui constitue par ailleurs la référence fondamentale pour l'enseignement, les apprentissages et

l'évaluation des acquis en langues vivantes. À partir du CE2, les activités orales de compréhension et d'expression sont une priorité. Le vocabulaire s'enrichit et les composantes sonores de la langue restent une préoccupation constante : accentuation, mélodies, rythmes propres à la langue apprise. En grammaire, l'objectif visé est celui de l'utilisation de formes élémentaires : phrase simple et conjonctions de coordination. L'orthographe des mots utilisés est apprise. Les connaissances sur les modes de vie du pays viennent favoriser la compréhension d'autres façons d'être et d'agir. Pour la progression, il convient de se reporter aux programmes spécifiques à chaque langue vivante étrangère ou régionale. (MEN, 2008)

En 2006 a été mis en place le Socle Commun de Connaissances et de Compétences. Il présente ce que les élèves doivent connaître en fin de scolarité obligatoire. Il est divisé en plusieurs paliers. A l'école élémentaire, le palier 1 définit les compétences attendues en fin de CE1 et le palier 2 celles attendues en fin de CM2. Les programmes de 2008 s'articulent donc avec ce socle. Il s'organise en sept compétences dont la deuxième est « la maîtrise d'une langue vivante étrangère ». Au palier 1, « l'élève est capable de comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne » et au palier 2, de « communiquer : se présenter, répondre à des questions et en poser ; comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions très courantes ».

Nous remarquons donc que ces programmes, bien plus succincts, ne mettent pas le même accent sur l'enseignement des langues. Une priorité est accordée au français, aux mathématiques et à l'Education Physique et Sportive. Nous ne sommes pas, non plus, dans les mêmes conceptions de l'apprentissage d'une langue que dans les programmes de 2002 ; aucune mention d'une quelconque comparaison de langues ou de l'aspect culturel n'est présente. Les élèves qui parlent une autre langue n'apparaissent plus dans le texte alors que c'était le cas auparavant. Tous ces indices nous montrent que ces programmes ne s'orientent plus vers les mêmes objectifs, et s'éloignent de l'esprit commun que l'on pouvait trouver entre les programmes de 2002 et les démarches du type Eveil aux Langues dont il s'agit dans ce mémoire.

1.2.3. Perspectives offertes par les nouveaux programmes de la rentrée 2016

De nouveaux programmes ont été écrits dans le cadre de la loi du 8 juillet 2013 pour la Refondation de l'École de la République. En ce qui concerne la maternelle le Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 est déjà appliqué depuis la rentrée 2015. Les sections de l'école maternelle sont redéfinies comme une entité à part entière, il s'agit du cycle 1, cycle des apprentissages premiers. Quant à l'école élémentaire, ses nouveaux programmes, présentés dans le Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, ont pris effet à la rentrée de septembre 2016. Le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, comprend les trois premières années d'école élémentaire (CP-CE1-CE2) et le cycle 3, cycle de consolidation, les deux dernières années d'élémentaire et la première année de collège (CM1-CM2-6^{ème}). Nous proposons d'en observer certains extraits significatifs afin de percevoir quelle est la direction visée pour les années à venir, notamment en matière d'enseignement des langues puisque c'est ce domaine qui nous intéresse.

Le nouveau socle commun, désormais socle commun de connaissances, de compétences et de culture, a été complètement repensé et se compose de cinq domaines. C'est essentiellement le domaine 1 qui nous intéressera. Il s'agit du domaine « Les langages pour penser et communiquer » qui comprend la langue française, les langues vivantes étrangères ou régionales, les langages mathématiques, scientifiques et informatiques et les langages des arts et du corps. Le choix de réunir ces disciplines sous cet intitulé commun nous indique que des liens forts vont être mis en avant entre elles. En effet, nous retrouvons tout au long de ces textes l'idée de transversalité que nous trouvions déjà dans les programmes de 2002. Elle apparaît notamment sous les termes « croisements entre enseignements », partie présente dans chaque domaine disciplinaire présenté dans les programmes.

Nous ne pourrions analyser l'intégralité de ces programmes de manière exhaustive, même en nous concentrant uniquement sur les domaines qui nous intéressent. Nous allons donc plutôt mettre en exergue ce qui nous apparaît comme novateur ou en concordance avec notre problématique.

Tout d'abord, dès l'école maternelle, on trouve des indications qui tendent vers une conception plurilingue des apprentissages au niveau du langage : on propose aux enseignants de faire écouter aux élèves d'autres langues parlées, chaque enfant est à nouveau considéré, « quelle que soit sa langue maternelle », on parle d' « Éveil à la diversité linguistique » à partir de la moyenne section.

Puis, « Le cycle 2 est le point de départ de l'enseignement des langues étrangères et régionales qui doit faire acquérir aux élèves le niveau A1 des compétences langagières orales (écouter / prendre part à une conversation / s'exprimer oralement en continu) du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). » On incite à rapprocher le français de l'autre langue étudiée pour mieux ancrer les apprentissages : « L'apprentissage d'une langue vivante est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement linguistique avec le français, mais aussi d'expliciter des savoir-faire également utiles en français ». Pour la première fois, on invite les enseignants à utiliser des albums bilingues et à sensibiliser les élèves à la dimension culturelle par le biais d'un travail pluridisciplinaire (on retrouve ici l'esprit des programmes de 2002). Le terme « compétence plurilingue » est même, pour la première fois, cité dans les programmes de l'Education Nationale. On insiste aussi sur l'indissociable travail sur la culture, qui est plutôt explicité dans un autre domaine du socle commun : « Les représentations du monde et de l'activité humaine », l'objectif étant d'amener les élèves à « observer et à aborder les faits culturels et à développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle ». Il me semble simplement dommage qu'on n'ait pas intégré l'expression complète : « compétence plurilingue et pluriculturelle », reléguant ainsi l'aspect culturel au second plan alors que cette compétence plurielle et composite comprend ces deux composantes indissociables : une part linguistique bien entendu mais aussi une autre, culturelle.

Enfin, au cycle 3, « cet apprentissage se poursuit de manière à atteindre un niveau de compétence homogène dans toutes les activités langagières et à développer une maîtrise plus grande de certaines d'entre elles. L'intégration des spécificités culturelles aux apprentissages linguistiques contribue à développer la prise de recul et le vivre ensemble ». Autre nouveauté essentielle, le vivre ensemble et l'apprentissage des langues vivantes sont mis en lien.

L'enseignement des langues vivantes intègre les spécificités culturelles des pays ou régions concernés et construit une culture humaniste. Il invite les élèves à découvrir des traces, des éléments de l'histoire du/des pays ou régions dont on apprend la langue, les expose à des expériences artistiques variées (arts plastiques, musique, cinéma, littérature enfantine, traditions et légendes...) et à la sensibilité humaine dans sa diversité ; il leur fait prendre conscience des modes de vie, des us et coutumes, des valeurs de la culture étrangère ou régionale, qui est ainsi mise en regard avec leur propre culture (MEN, 2015).

A la fin du cycle, les élèves doivent avoir atteint le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières (compréhension orale, expression orale en continu ou en interaction, compréhension écrite et expression écrite) et le niveau A2 du CECRL dans au moins deux activités langagières. Enfin, la « démarche actionnelle mise en œuvre depuis 2005 dans l'enseignement des langues vivantes » est préconisée.

A première vue donc, ces programmes semblent être plus en adéquation avec les recherches actuelles en matière d'enseignement des langues et les préconisations du Conseil de l'Europe. Mais un bilan ne pourra être fait que d'ici quelques années pour savoir comment les enseignants se sont appropriés ces textes riches qui vont leur demander un certain investissement pour être intégrés et pour savoir si les effets escomptés sont bien observables après quelques années de mise en place. Nous pourrions notamment voir s'il y a ou non une plus grande diversité dans les langues enseignées, par exemple.

Escudé (2013) soulevait la question des ressources langagières présentes sur le territoire et à l'école qui n'étaient pas mobilisées. Il propose pour répondre à cette problématique une alternative dans laquelle l'anglais aurait sa place, mais pas toute la place, par le développement chez les élèves d'une véritable compétence plurilingue. Ces textes qui incitent au même développement de cette compétence permettront-ils de changer la donne ? Moro (2015) déplore, elle aussi, que l'école publique ne s'empare pas de la diversité linguistique qu'elle possède, en valorisant les bilingues, vivier que la France pourrait considérer comme un atout dans un monde de plus en plus ouvert. Elle propose notamment de prendre exemple sur des systèmes bien moins frileux à l'égard de la diversité linguistique comme les modèles anglais, canadiens ou finlandais. Enfin, Goï (2014) montre que des « freins et résistances demeurent autour d'un projet qui placerait l'enseignement des langues dans leur diversité comme horizon éducatif ». Afin de réduire ce contraste entre les

langues parlées en France et celles enseignées, elle propose que l'École joue pleinement son rôle inclusif à l'égard de la diversité linguistique notamment par le biais d'une didactique du plurilinguisme qui permettrait le développement de la compétence plurilingue des élèves. Je terminerai cette partie avec, comme bilan et ouverture, la citation finale de l'article de Cécile Goï (2014) paru dans la revue *Diversité* :

Nous sommes à l'aube d'une refondation de l'école où les bases d'un projet éducatif d'envergure qui reconnaîtrait la diversité et la pluralité comme constitutive de notre société et de notre école peuvent être jetées, sans céder pour autant aux convictions qui les fondent : laissera-t-on passer cette occasion ?
(Goï, 2014, p.37)

1.3. Rendre visible un plurilinguisme ignoré

Les nouveaux textes que nous avons décrits dans la partie précédente incitent, pour la première fois, au développement de la compétence plurilingue des élèves. Pour autant, aucune indication n'est donnée quant aux élèves déjà bilingues (qu'ils soient bilingues capables de produire ou bien bilingues récepteurs uniquement, voire bilingues « symboliques » (Hélot, 2007, p.87-89) si une langue est virtuellement présente dans la famille mais non pratiquée régulièrement). Les élèves semblent, encore une fois, tous considérés comme monolingues, tous débutants dans cette compétence plurilingue. L'extrait ci-dessous de l'ouvrage de Christine Hélot (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, montre les interrogations de l'auteure sur ces questions, encore d'actualité finalement :

Pourquoi ne pas tout simplement nommer ces enfants "bilingues" ? Pourquoi une telle réticence à l'idée d'envisager leurs pratiques linguistiques comme celles de bilingues ou d'individus bilingues en devenir ? Il me semble que la désignation ferait plus à elle seule pour changer le regard des enseignants, que tout texte qui, malgré ses bonnes intentions, aligne des propositions contradictoires et contestables. (Hélot, 2007, p. 108)

Pour nourrir la réflexion, nous allons dans cette prochaine partie, définir ce que sont le bi-plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle, puis faire un état de la recherche actuelle sur la question et enfin, nous verrons des propositions pour changer de

cap et passer d'une situation où ce plurilinguisme présent à l'école est nié à une situation où on le prend en compte et le considère comme une ressource.

1.3.1. Le bi-plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle

L'un des mythes les plus répandus en France concernant le bilinguisme est celui du « bilinguisme parfait ». Le bilingue serait, selon cette conception, celui qui maîtrise parfaitement deux langues. Or, les chercheurs s'accordent aujourd'hui sur le fait que cette situation est tout à fait exceptionnelle et qu'il existe de nombreuses autres formes de bi-plurilinguisme. Remarquons que nous étendons, le bilinguisme au bi-plurilinguisme car il peut y avoir plus de deux langues dans le « répertoire communicatif » (Dabène, 1994) des plurilingues. On envisage aujourd'hui le bi-plurilinguisme d'un point de vue fonctionnel. La définition qu'en donne François Grosjean (1984) est celle sur laquelle s'appuie actuellement le milieu de la recherche. Pour lui, le bi-plurilinguisme n'est pas une simple juxtaposition de compétences monolingues mais plutôt une compétence communicative spécifique acquise par des locuteurs qui utilisent plusieurs langues, en alternant de l'une à l'autre selon les situations et qui ne possèdent pas forcément une maîtrise semblable, ni parfaite, des deux langues. Christine Hélot mentionne que « l'ensemble des travaux publiés aujourd'hui [...] proposent une conception qui voit l'individu bilingue comme le lieu où deux langues et deux cultures sont en contact se rencontrent, et se fondent en une nouvelle entité » (Hélot, 2007, p.25).

Des chercheurs ont donc défini cette compétence spécifique que l'on trouve aujourd'hui sous le nom de « compétence plurilingue et pluriculturelle » (Coste, Moore & Zarate, 1998). Voici sa définition :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas la superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières,

voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore & Zarate, 1998)

Comme le font remarquer Castellotti et Moore (2011, p.243), on trouve dans cette définition une « relation entre dimensions linguistique et culturelle affirmée comme intrinsèque et indissociable ». On retrouve cet aspect dans les préconisations des programmes de la rentrée 2016 avec une remarque concernant l'indissociable travail à mener avec la culture, alors que, paradoxalement, cette compétence est tronquée dans son intitulé et apparaît comme simple « compétence plurilingue », l'adjectif "pluriculturelle" ayant été ignoré. Il y a, à la fois, des termes utilisés provenant de cette définition et d'autres exclus, comme si on sentait à la fois une volonté d'inscrire le plurilinguisme dans les objectifs de cette nouvelle politique éducative et une réticence à l'intégrer pleinement. Cette définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle apparaît dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), document à orientation pédagogique, produit en 2001 par le Conseil de l'Europe, instance qui mène la politique linguistique européenne. L'objectif est clairement énoncé : promouvoir le plurilinguisme dans le but de construire une identité européenne et de favoriser la cohésion sociale afin de construire « une société plus tolérante basée sur la solidarité » (Hélot, 2007, p173). Ce texte sert de référence aux enseignants de langues et apparaît désormais dans les programmes de l'Education Nationale. La manière d'évaluer les langues a évolué par le biais de ce texte qui valorise les compétences partielles et prend davantage en compte ce que l'apprenant sait faire à l'aide de compétences par niveau. Il insiste aussi sur l'idée d'un apprentissage des langues tout au long de la vie.

Si le développement de cette compétence plurilingue et pluriculturelle apparaît aujourd'hui comme une priorité dans la politique éducative européenne, il y a encore de fortes résistances, en France notamment, dues à des représentations négatives sur le bi-plurilinguisme ou bien, plus récemment, à une méfiance vis-à-vis d'une « idéologie » qui prônerait une didactique du plurilinguisme sans recul ni regard critique. Nous allons donc désormais faire un point sur les apports de la recherche dans ce domaine et établir un état de la question du bi-plurilinguisme.

1.3.2. Le plurilinguisme peut-il être considéré comme une chance ?

Jacqueline Billiez dans son article *Etre plurilingue : handicap ou atout ?*, distingue trois grandes phases historiques dans la manière dont a été et dont est désormais considéré le bi-plurilinguisme. Dans une première période, « le bilinguisme migratoire est saisi comme un état transitoire de passage d'un monolinguisme à un autre » (Billiez, 2007, p.88). La langue d'origine est alors considérée comme un élément perturbant l'acquisition de la langue du pays de résidence.

La notion en circulation est alors celle de « semilinguisme » (le sujet est décrit comme une sorte de « ni ni », c'est-à-dire qui ne maîtrise ni la langue d'origine ni la langue du pays d'accueil), forgée selon une conception du bilinguisme comme la somme parfaite de deux monolinguismes qui seraient strictement juxtaposés et équivalents, auxquels (sauf cas très exceptionnels) aucun sujet bilingue de par le monde ne peut jamais correspondre. (Billiez, 2007, p.88)

Ces représentations sont toujours bien ancrées, notamment dans le domaine de l'Education. Le pré-rapport Benisti (2004)⁹, dont la version finale a été quelque peu modifiée, en est un exemple frappant. Il préconisait aux parents étrangers de ne pas parler la langue maternelle à leurs enfants pour éviter qu'ils ne sombrent dans la délinquance. Bien que décrié par nombre d'intellectuels, ce type de rapport montre combien ces représentations négatives quant à certains bi-plurilinguismes ont la vie dure.

Il a fallu un certain temps, même pour les chercheurs, pour se dégager de ce modèle. Apparaissent alors de nouveaux outils, de nouvelles notions telles que le « parler bilingue », l'« alternance codique » ou le « répertoire verbal » puis dans une troisième phase, on parlera plutôt de plurilinguisme, la notion de bilinguisme étant alors considérée comme réductrice : « le bilinguisme ne doit être considéré que comme un cas particulier du plurilinguisme » (Billiez, 2007, p.90). Mais bien que ces avancées soient notables du côté de la recherche, elles ne sont pas encore intégrées par la majorité de la population, et dans le cas qui nous intéresse par les enseignants, et considérer le bi-plurilinguisme comme un atout n'est pas encore admis par tous.

⁹ cf. rapport Benisti : http://www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf

Pourtant, Cummins fait partie de ces chercheurs qui ont largement contribué à montrer les avantages que pouvait représenter le bilinguisme, selon certaines conditions. Ses travaux montrent l'existence d'une interdépendance dans le développement des compétences dans les deux langues, et d'une influence réciproque au niveau des acquis si toutefois un niveau seuil est atteint dans les deux langues.

Grâce à la théorie des seuils, et à l'hypothèse d'interdépendance cet auteur montre que, pour que le bilinguisme ait un effet positif sur le développement linguistique, cognitif et scolaire, les deux langues doivent continuer à se développer jusqu'au niveau de la "littéracie" (dans deux langues il s'agit donc de "bilittéracie"). Dans le cas contraire, [...] les élèves auront des difficultés croissantes de compréhension des tâches scolaires et ils tireront de moins en moins de bénéfices de leur scolarisation. (Hélot, 2007, p.48)

Cummins (2001) résume ainsi : « En peu de mots, les deux langues se "nourrissent" l'une l'autre quand l'environnement éducationnel donne aux enfants accès aux deux ». La crainte souvent associée au bilinguisme est le retard ou frein que pourrait constituer la présence d'une autre langue dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. A celle-ci, Cummins répond que l'« un des résultats les plus solidement établis de la recherche éducationnelle [...] a prouvé qu'un programme bilingue bien conduit peut améliorer l'alphabétisation et le savoir dans la langue mère sans gêner aucunement le développement des enfants en ce qui concerne la langue majoritaire. »

Lambert (1974, 1980) a, quant à lui, élaboré deux modèles dans ses travaux : un bilinguisme qu'il qualifie d'« additif » et un autre qui serait « soustractif ». Il introduit la notion d'« interdépendance entre le statut des langues » en expliquant que, dans le cas de « bilinguisme additif », la deuxième langue s'ajoute à la première mais ne la menace pas, elles sont complémentaires et cela apporte des bénéfices aux niveaux linguistique, culturel, social, économique et cognitif alors que dans le cas de « bilinguisme soustractif », il y a concurrence entre une langue de statut élevé et l'autre minorée ; cette situation peut avoir des effets négatifs aux niveaux linguistique, affectif et cognitif et mener à la perte de la langue maternelle ainsi qu'à une altération de l'identité culturelle.

La solution serait donc d'offrir à ces enfants bi-plurilingues une éducation dans leur langue première, ce que recommandait d'ailleurs déjà le rapport de l'Unesco de 1953, mais je suis consciente que cette réponse est objectivement peu réaliste compte-tenu de la situation idéologique, politique et économique actuelle en France. Certains dispositifs

existent tels que les ELCO (Enseignement en Langue et Culture d'Origine) mais ils se déroulent hors temps scolaire et ne sont pas pleinement intégrés à l'enseignement de la scolarité obligatoire. De plus, d'après les récentes réformes, ils seront bientôt abolis et remplacés par les EILE (Enseignements Internationaux de Langues Etrangères)¹⁰. Ils ont commencé à être mis en place depuis la rentrée 2016 (facultatifs) ; les ELCO seront abolis au plus tard en 2018. Bien qu'il soit admis aujourd'hui que nier la spécificité de ces élèves à l'école a des effets néfastes, le plurilinguisme est encore ignoré dans la plupart des écoles en France.

1.3.3. Une spécificité et une identité niées

Que ce soit par inadvertance ou intentionnellement, quand nous détruisons la langue de l'enfant et nous provoquons une rupture dans la relation avec les parents et les grands-parents, nous sommes en contradiction avec ce qui est l'essence même de l'enseignement. (Cummins, 2001, p.16)

Dans les textes officiels de l'Education Nationale, est apparu en 2012 dans les circulaires concernant l'enseignement en UPE2A, le terme « allophone » pour qualifier les élèves étrangers qui arrivent en France. Ce terme qui signifie « locuteur d'une autre langue » est une avancée par rapport, par exemple, au terme « non francophone ». Cependant, nous pouvons regretter deux choses : la première, que ce terme ne soit utilisé que pour les élèves qui arrivent en France et non pour tous ceux qui vivent en France et parlent aussi une autre langue, la deuxième, que ce terme qui reconnaît des compétences dans une autre langue n'aide pas à ce que, dans les pratiques courantes, ces compétences soient reconnues, utilisées. Hélot (2007, p.168) constate que « l'écart reste très grand entre les intentions exprimées dans les textes officiels et les réalisations sur le terrain ». De même, nous pouvons lire dans la troisième partie de l'ouvrage *Les langues au cœur de l'Education* dirigé par Daniel Coste (2013) :

Le recueil des discours sociaux sur cette question (Auger, 2010) ainsi que les pratiques didactiques menées en classe montrent que ces potentialités ne sont que peu perçues. Il ne s'agit pas encore

¹⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid102888/-infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html>

d'utiliser les langues de la migration comme une ressources pour la construction du français langue de scolarisation et, plus largement, pour le développement d'une réflexion sur le langage en général pour tous les élèves. (Coste, 2013, p.144)

J'apporterais toutefois une nuance à ce propos. Les enseignants qui accueillent les élèves allophones nouvellement arrivés sont eux davantage formés sur cette question du plurilinguisme et utilisent, pour certains, les langues d'origine des élèves dans leur dispositif UPE2A. C'est donc plutôt du côté des classes ordinaires que la question se pose le plus. Comme le décrit très bien Hélot (2007, p.45), « on a tendance à penser que ces questions relèvent uniquement de la didactique du français langue étrangère ou seconde, puisque l'objectif est l'apprentissage le plus rapide possible de la langue de scolarisation » alors qu'elles concernent tous les élèves.

Je voudrais revenir sur les différentes formes de bilinguisme que l'on peut rencontrer à l'école afin de déterminer si elles sont toutes considérées de la même façon. Deprez (2000) citée par Hélot (2007, p.100) distingue le bilinguisme « dialectal » qui concerne les langues régionales, le bilinguisme « migratoire » qui concerne les langues de l'immigration et le bilinguisme « scolaire » qui concerne les langues enseignées à l'école. Nous nous apercevons que dans les directives ministérielles, c'est autour du bilinguisme « scolaire » que ce centrent l'essentiel des textes, une portion plus réduite intègre désormais les langues régionales et donc le bilinguisme « dialectal » mais le bilinguisme « migratoire » reste nié, voire discriminé. Hélot (2007, p.83) explique bien les raisons de cette attitude de rejet, tant de par l'histoire coloniale de la France et de la place de la langue dans la construction de la Nation aussi que par le statut minoré des langues de l'immigration attribué en rapport avec le niveau social. « La langue du pays d'origine n'est pas perçue comme une richesse dans le pays d'accueil, sa connaissance ne représente pas un capital culturel comme la connaissance d'une ou de plusieurs langues européennes dominantes » (Hélot, 2007, p. 83). L'auteur exprime même plus tard dans l'ouvrage qu'une impasse totale est faite sur les élèves déjà bilingues ou qui le deviennent parce qu'ils apprennent le français à l'école « comme si le bilinguisme ne pouvait se développer qu'à l'école et que dans certaines langues » (Hélot, 2007, p.103).

Dans nos sociétés contemporaines largement plurilingues et pluriculturelles, une école qui continue d'ignorer les langues premières des élèves alloglottes et qui refuse d'admettre que ces enfants sont bilingues, gaspille des ressources tant sociales qu'individuelles et exclue un grand nombre de langues de l'espace scolaire. (Hélot, 2007, p.113)

Nous ne pouvons que constater la force des freins et résistances à l'intégration de toutes les langues au sein de l'école de la République. Hélot dénonce même les textes officiels d'une « certaine méconnaissance des résultats de nombreux travaux menés ces trente dernières années, aussi bien dans le domaine de la sociolinguistique que de celui de l'éducation bilingue ». Nous pouvons nuancer ce propos dans le sens où elle a écrit ça en 2007 et qu'elle n'avait pas connaissance des textes de 2008 et de 2016. J'imagine pourtant que son discours ne serait pas très différent aujourd'hui même si un effort est fait pour intégrer les directives du Conseil de l'Europe, mais, à mon sens, avec une très grande retenue et des réserves certaines en ce qui concerne les compétences de nombreux élèves, notamment dans les langues de l'immigration.

Pour expliquer la « résistance tenace de l'habitus monolingue et monoculturel de l'école », Hélot (2007, p. 128) pose la question suivante : « Serait-ce justement la conception nationale de l'éducation qui empêche le système éducatif de s'ouvrir à la diversité culturelle ? ». Pourtant, pour que toutes les langues présentes à l'école puissent être considérées comme une ressource et devenir un « capital culturel » (Bourdieu, 1991), leur « légitimation est une condition préalable et nécessaire ». Les directives du Conseil de l'Europe peuvent notamment servir d'appui à cette reconnaissance.

Quelles conséquences cette non-reconnaissance entraîne-t-elle ? Comme déjà explicité dans une partie précédente, elle entraîne de nombreux effets néfastes tant du côté de l'apprentissage que du côté de la construction individuelle. Comme nous avons déjà traité l'interdépendance des langues et compris les conséquences possibles sur les apprentissages, nous allons ici évoquer ce que ce déni peut entraîner du côté de la construction de l'identité et des relations familiales.

Quand le message donné à l'enfant à l'école, explicitement ou implicitement, est : "Laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école"; les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes -

leur identité – à la porte de l'école. Il est fortement improbable qu'ils puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance en sentant ce rejet. (Cummins, 2001)

Il me semble indispensable de rappeler que la famille est la première instance de socialisation. L'école n'est donc qu'un deuxième espace de socialisation. Si l'école ignore les pratiques langagières familiales, elle nie cette première phase de socialisation essentielle dans la construction de l'individu. Benaïssa (2002) parle du « sentiment d'exil » qui peut naître chez un élève dans ce type de situation. Hélot (2007, p. 88) décrit ainsi ce que cela peut provoquer : « C'est donc toute une partie de lui-même qui est passée sous silence, parfois cachée, parfois ressentie comme honteuse, aussi bien par les enfants que par les parents ». Elle préconise donc « de reconnaître le bilinguisme des jeunes élèves qui sont en contact avec deux langues [...] parce que la reconnaissance de ce qui participe à la construction identitaire de l'enfant aide celui-ci à entrer dans les apprentissages plus formels de l'école » (Hélot, 2007, p.90). De plus, cela peut aussi affecter les relations familiales, notamment lorsqu'il est préconisé d'abandonner sa langue au profit de la langue dominante. Et bien qu'il puisse paraître artificiel de parler à son enfant dans une autre langue que sa langue maternelle, certains enseignants conseillent encore à certains parents de ne parler que le français à leurs enfants alors que cette langue n'est pas leur langue maternelle. On retrouve ici le poids de la politique assimilationniste appliquée en France depuis le 19^{ème} siècle. Les enseignants qui préconisent cet abandon de la langue première restent emprunts de l'idée reçue selon laquelle la pratique d'une autre langue serait un obstacle à l'acquisition d'une nouvelle langue. Mais comme le rappellent Moro, Simon, Rakotomalala, Bennabi Bensekhar & Rezzoug (2015, p.31) dans leur article *Le bilinguisme, le plurilinguisme : une richesse pour tous, à l'école, en clinique, dans la société* « C'est [...] une relation sécurisée avec la langue quelle qu'elle soit qui permet d'investir sereinement une langue seconde ». Dans le cas contraire, les conséquences peuvent être désastreuses, comme le confirme l'exemple probant donné dans cet article de cette petite fille de 4 ans, Souna, issue d'une famille turque. Lors de son entrée à l'école, elle a rencontré des difficultés. Son enseignante a alors conseillé à la mère d'utiliser exclusivement le français avec son enfant, même à la maison. La situation a empiré. Et il s'est avéré après examen psychologique que les raisons de ces difficultés étaient dues à la séparation avec la mère, l'enfant et elle n'étant pas prêtes. La douleur liée à la séparation a été accentuée par les préconisations d'abandon de

la langue maternelle. La situation ne s'est finalement améliorée que lorsque l'enseignante a réalisé son erreur, a décidé de valoriser la langue de l'enfant dans la classe et que la mère a retrouvé l'usage de cette langue affective avec sa fille. Cette maman a même poursuivi l'apprentissage du français, langue qu'elle n'avait pas investie auparavant, mais pour d'autres raisons que la séparation entre elle et sa fille, ce qui a été tout à fait profitable.

Les situations telles que celles-ci ne sont pas exceptionnelles mais plutôt courantes. Ce qui est intéressant dans cet exemple précis est la prise de conscience de cette enseignante qui ne tiendra certainement plus le même discours aux parents de ses élèves qui parlent une autre langue. L'attitude valorisante qu'elle a eue par la suite a véritablement rétabli l'équilibre pour cette petite fille. C'est donc bien là qu'il peut y avoir un espoir : du côté des enseignants.

Les enseignants peuvent aussi aider les enfants à garder leur langue maternelle, en les rendant conscients de la valeur de leurs connaissances en d'autres langues et du fait que le bilinguisme est un important avantage linguistique et intellectuel. Ils peuvent par exemple démarrer en classe des projets destinés à provoquer une prise de conscience linguistique chez les enfants (en faisant noter - de façon positive - la présence des élèves bilingues et en faisant remarquer les avantages du bilinguisme) et destinés à faire partager les différentes langues avec les autres élèves (les élèves peuvent, par exemple, à tour de rôle, présenter un mot important de leur langue, le discuter et l'apprendre à tous les autres, enseignant compris). (Cummins, 2001)

Les projets de ce type, que nous décrivons plus largement dans les deux parties suivantes, peuvent légitimer les langues des élèves allophones et favoriser les apprentissages de tous les élèves. Les enseignants sont encore peu nombreux à développer ce genre de projets, bien entendu parce que les textes ne les y incitent pas vraiment comme nous l'avons déjà largement expliqué, mais aussi peut-être parce qu'ils ressentent une certaine insécurité à utiliser des langues qu'ils ne maîtrisent pas. Amélie Champalle et Stéphanie Galligani (2015) explorent largement cette question dans leur article *Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : difficultés et insécurités*. Elles ont analysé, à partir d'entretiens réalisés auprès d'enseignants de collège, les origines de différentes formes d'insécurité chez les enseignants face à la diversité linguistique. Celles-ci proviendraient notamment de la crainte de ne pas respecter les textes officiels, du risque de

perdre la face dans une situation de classe si une autre langue que le français est employée, de la peur de voir sa position modifiée et de ne plus avoir la place dominante dans une situation de relation verticale. Ces enseignants manquent de formation ce qui les amène à un sentiment de mal-être face à l'altérité, qui peut les amener à certaines formes de violence : « violence par frustration », « violence hiérarchique », « violence verbale ». Peu de travaux traitent de cette insécurité du côté des enseignants. Pourtant il est probable qu'il y ait, là aussi, des pistes à explorer pour comprendre pourquoi la diversité des langues a tant de mal à franchir les portes de l'école.

Explorons désormais les pistes encourageantes qui existent dans le domaine de l'éducation à la diversité. De nombreux travaux et outils didactiques ont été créés depuis une bonne trentaine d'années et permettent de promouvoir le plurilinguisme. Nous allons donc désormais décrire ces démarches et voir les intérêts de ces approches qui permettent d'éduquer à la diversité linguistique et culturelle.

1.4. Education à la diversité linguistique et culturelle

Le capital linguistique et intellectuel de notre société pourra augmenter énormément si nous cessons de considérer les différences linguistiques et culturelles des enfants comme "un problème à résoudre", et, à la place, nous ouvrons les yeux sur les ressources intellectuelles et culturelles que ces enfants apportent avec eux, dans nos écoles et dans notre société. (Cummins, 2001, p.20)

La troisième partie de l'ouvrage *Les langues au cœur de l'Education*, dirigé par Daniel Coste (2013) est intégralement consacrée aux démarches qui valorisent et s'appuient sur la diversité linguistique. Les projets de ce type trouvent très souvent une très forte adhésion de la part des apprenants et comme l'expliquent très clairement Auger, Duverger & Goï (2012, p. 126), lorsqu'ils sont mis en place, ils permettent, en intégrant la langue étrangère obligatoire et les langues de l'environnement (c'est-à-dire de la migration, régionales ou du

pays voisin selon les cas), sans le dire, d'atteindre les objectifs de l'enseignement bilingue en pratiquant une éducation au plurilinguisme. Mais quels sont ces objectifs et quels bénéfices apportent ces démarches d'éducation à la diversité linguistique et culturelle ?

1.4.1. Intérêts de l'éducation à la diversité linguistique et culturelle

De très nombreux auteurs et ouvrages traitent de ces approches et on peut dégager une certaine unanimité sur les intérêts qu'elles peuvent apporter. Domp martin-Normand (2011) dégage trois axes principaux : un objectif cognitif, un objectif affectif et un objectif social. Le premier concerne donc le développement de savoirs, savoir-faire, de compétences ou de performances. En effet, ces approches constitueraient une modalité efficace dans l'apprentissage des langues en général, donc notamment de la langue de scolarisation et de la langue vivante étudiée mais aussi dans les autres domaines d'apprentissage, la réflexion métalinguistique favorisant tous les apprentissages. Le deuxième axe, affectif, vise plutôt le développement et l'épanouissement de l'individu. On pourrait donc parler du rapport à l'identité, à la confiance en soi, l'estime de soi, dans ce deuxième objectif. Gaïd Evenou (2014) décrit comment un enfant peut se retrouver « dans une situation d'insécurité identitaire, voire dans un conflit de loyauté, déchiré entre la culture de ses parents et la culture dominante » lorsque sa langue familiale entre en conflit avec la langue de scolarisation. L'extrait suivant est très explicite : « Si les élèves disposent d'une autre culture, voire d'une autre vision du monde, ils voyagent d'un microcosme à l'autre sans pouvoir créer de lien entre eux, en essayant de se forger une identité, tant bien que mal, entre ces deux sphères qui parfois s'opposent » (Evenou, 2014, p.164). Les démarches d'éducation à la diversité linguistique cherchent donc à éviter de mettre les enfants dans ce genre de situations, néfastes sur bien des plans. Enfin, le troisième objectif est social ; il se rapporte à « l'inclusion, le rapport au groupe, le rapport à la différence et l'éducation au vivre ensemble » (Domp martin-Normand, 2011, p.163). Cette même chercheuse a rédigé un autre article avec Marielle Barateau (2015), suite aux travaux que celle-ci a menés dans le cadre de son mémoire, sur la mise en place d'un dispositif d'Eveil aux Langues en maternelle dans lequel elles partent de l'hypothèse que le « déplacement(s) de regards et de points de vue » pouvait renforcer différents liens, notamment dans les relations qui concernent l'enfant, ses

parents et les enseignants, et donc avoir un rôle inclusif important. Evenou (2014, p.159) rejoint ce point de vue en utilisant l'expression « tisseur de liens » pour décrire le rôle que l'éveil aux langues peut jouer. Pour elle, ces approches permettent de « tisser des liens entre les langues », en les mettant au même niveau mais peuvent aussi renforcer le lien entre la famille et l'école, voire entre l'enfant et sa famille puisque la langue de l'affectif peut retrouver sa place dans l'espace familial. Elle ajoute qu' « en développant des attitudes ouvertes à l'altérité, l'éveil aux langues constitue une excellente éducation à la tolérance, à la citoyenneté, au vivre ensemble, à la cohésion sociale ».

Ces bénéfices concernent donc tous les élèves, bien entendu les élèves allophones puisqu'ils peuvent retrouver une forme d'équilibre face une situation antérieure qui hiérarchisait implicitement les langues, favorisant ainsi le développement de leur compétence plurilingue mais aussi les élèves monolingues qui s'ouvrent à la diversité ce qui peut favoriser leurs apprentissages, notamment dans le domaine des langues, augmenter leur motivation à apprendre, favoriser pour tous les élèves, un vivre-ensemble basé sur la tolérance et l'ouverture à la pluralité.

1.4.2. Les approches plurielles

Par définition, on appellera "approche plurielle" toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une "approche singulière", dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. (Candelier, 2003)

Les approches plurielles, définies par Candelier en 2003, s'appuient donc sur plusieurs langues et cultures. Il existe quatre approches didactiques qui appartiennent à cette grande famille des approches plurielles. Il s'agit de l'approche interculturelle (ou des approches interculturelles), la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre langues parentes et l'éveil aux langues. L'approche interculturelle s'appuie sur une réflexion vis-à-vis de l'altérité, elle cherche à développer une attitude d'ouverture, d'empathie et de tolérance. La didactique intégrée des langues vise à établir des liens entre la langue dite « maternelle », la langue de scolarisation et les autres langues enseignées, évitant ainsi un

enseignement cloisonné des langues et permettant de développer les capacités métalinguistiques des apprenants. L'intercompréhension entre langues parentes (en France, entre langues romanes) permet de développer la capacité à comprendre une langue de même famille à partir d'indices, de ressemblances, en s'appuyant sur les connaissances que l'on a des langues de cette même famille. Le principe de communication lié à l'intercompréhension est l'idée que chacun puisse s'exprimer dans sa langue tout en étant compris de l'autre qui s'exprime aussi dans sa propre langue. Enfin, l'éveil aux langues dont l'objet pédagogique central est la diversité linguistique et culturelle est définie ainsi dans le programme européen EVLANG :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues, une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (Candelier, 2003)

C'est principalement sur cette dernière approche que s'appuiera l'expérimentation mise en place dans le cadre de ce mémoire. En effet, les outils didactiques existants correspondaient tout à fait aux objectifs visés dans le cadre de notre problématique.

Il convient de présenter aussi un autre document essentiel quand on aborde les approches plurielles : à partir d'une banque de matériaux didactiques existants a été créé le CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles, document de référence qui recense les savoirs, savoir-être et savoir-faire visés dans ces approches. Il constitue une aide pour les praticiens dans leurs choix didactiques. Il permet d'identifier les compétences en jeu dans une activité, de déterminer les ressources disponibles pour un objectif particulier, d'établir des progressions ou encore d'articuler ces approches avec les autres apprentissages.

De plus, de nombreuses initiatives ont donné lieu à des outils didactiques qui permettent aujourd'hui de mettre en place des activités autour des approches plurielles. Je ne citerai ici que certaines d'entre elles, celles qui, pour moi, restent les plus significatives et qui concernent plutôt l'éveil aux langues. Tout d'abord, faisons un petit point historique

pour comprendre l'origine de ce que l'on appelle aujourd'hui l'éveil aux langues. Il faut revenir au début des années 1980, en Angleterre, où naît, suite aux travaux d'Eric Hawkins, le courant « Language Awareness ». Les objectifs étaient de favoriser chez les élèves anglais la décentration et de développer des habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit et au passage de la langue maternelle à une autre langue enseignée. Cette notion, renommée dans les années 1990 « éveil au langage » ou « éveil aux langues », a intéressé un certain nombre de chercheurs, notamment en France, en Suisse et au Québec. A la fin des années 90, est mené dans plusieurs pays européens le projet EVLANG, coordonné par Michel Candelier. L'objectif général de ce projet était de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses. En Suisse, sous la direction de Christiane Perregaux, naît le projet EOLE, éveil au langage/ouverture aux langues à l'école. Les objectifs sont nombreux ; ils visent la construction d'attitudes et d'aptitudes nécessaires aux apprentissages langagiers dans leur ensemble. Le projet québécois ELODIL, Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique, s'inspire grandement des deux projets précédemment cités. Ces projets ont mené à des outils didactiques précieux pour les enseignants désirant mener des séances d'éveil aux langues, comme par exemple, *Les langues du monde au quotidien*, édité par CANOPE et issu du projet EVLANG. Il existe d'autres supports valorisant le plurilinguisme et adaptés à notre expérimentation. Nous nous sommes aussi appuyé sur certains d'entre eux dans le cadre de ce travail. Le projet « Sacs d'histoires » permet, par le biais de livres bilingues qui naviguent entre la maison et l'école, de valoriser les langues familiales et d'améliorer le lien école-famille. L'association DULALA, D'Une Langue A L'Autre, association pour la promotion du bilinguisme et de l'éducation au plurilinguisme propose aussi des pistes de séances et des ouvrages plurilingues exploitables. Dans le cadre de notre dispositif, nous avons décidé de proposer des supports issus de ces divers projets afin de permettre aux enseignants concernés par l'expérimentation de découvrir une certaine variété de supports et d'avoir ainsi des pistes différentes susceptibles de les intéresser pour mettre en place des séances ultérieurement dans une volonté de conduire une éducation au plurilinguisme.

Après cette partie théorique introductive, nous allons désormais entrer dans le vif du sujet en exposant la problématique retenue et le projet mis en place avant d'analyser les données recueillies sur le terrain et d'évaluer ce dispositif.

2. Problématique et modalités de recherche

2.1. Méthode et outils de recueil des observables

2.1.1. Une méthodologie hybride

Compte-tenu de mon parcours, j'avais peu de connaissances méthodologiques en ce qui concerne la recherche en Sciences du Langage en débutant ce travail. En effet, ma formation initiale en sciences « dures » m'a apporté un autre angle de vue, une autre manière de traiter une problématique. Il résulte donc de ce fait que la méthodologie appliquée pour recueillir mes données et les exploiter correspond à une méthode qu'on pourrait appeler « hybride » qui puise dans plusieurs démarches courantes en sciences humaines et sociales adaptées à notre contexte didactique. C'est ce que j'ai pu constater a posteriori en découvrant les différentes formes de travail utilisées en Sciences du Langage. Confrontée à un « choc de cultures scientifiques » je me suis aperçue au cours de mes lectures qu'il n'était finalement peut-être pas si surprenant (ni grave) d'en être arrivée à cette forme méthodologique composite : dans la communauté scientifique aussi, cette question semble loin d'être résolue.

Je dirais donc que la méthodologie mise en œuvre dans le cadre de ce travail est éclectique : elle relève en partie de la recherche expérimentale (il y a mise-en-œuvre de démarches d'éveil aux langues pour répondre à un problème - sans « groupe témoin »), mais aussi de la recherche-action (des améliorations didactiques et pédagogiques sont attendues par rapport aux problèmes initiaux identifiés grâce à la mise à l'épreuve d'un dispositif novateur) et l'on pourrait même parler de recherche-innovation dans la mesure où il s'agit d'évaluer la pertinence des pratiques novatrices mises en œuvre.

Issue d'une formation initiale en sciences expérimentales, j'avais pour méthode habituelle de travail la démarche hypothético-déductive. Cette approche s'organise autour des étapes suivantes. A partir d'un questionnement initial, on identifie un problème à résoudre ; une hypothèse est formulée à partir d'un cadre théorique et celle-ci doit être validée ou invalidée par l'expérience, à l'aide de données quantitatives identifiables. On peut

vérifier la validation puis généraliser le résultat et enfin le communiquer, par un écrit, par exemple. Cette méthode, tout à fait adaptée aux sciences telles que les mathématiques ou la physique, m'est vite apparue difficile à appliquer telle quelle dans le projet de recherche que je souhaitais mener. En effet, en sciences humaines ou sociales, plusieurs difficultés se posent. « L'expérimentation suppose une comparaison de résultats obtenus dans des situations dont on connaît les variables et dont on en fait varier UNE pour en étudier les conséquences sur les autres » (Grosbois, 2007). Or, dans la situation d'analyse choisie et le contexte inhérent, il est très difficile d'isoler des variables, de ne pas influencer sur la situation de recherche par l'action, et donc d'être dans une démarche s'appuyant uniquement sur des éléments d'ordre quantitatif. Les propos de cette chercheuse qui pense qu'« il conviendrait donc plutôt de considérer la recherche en didactique des langues en termes de pluralité d'approches, voire de croisements méthodologiques, afin d'inclure un regard vers le social, pour produire, au final, un savoir au service de la pratique » (Grosbois, 2007) est donc en parfaite adéquation avec notre proposition. Celle-ci relèverait-elle alors davantage de la recherche-action ?

La recherche-action est aussi un processus clairement établi et détaillé. La caractéristique principale de cette démarche est qu'elle se présente comme « une spirale de cercles de recherche » (Catroux, 2002). A partir d'un problème clairement identifié, est établi puis mis en place un plan d'action visant un changement. On évalue ensuite les effets de l'action mise en œuvre. Cette évaluation amène un nouveau plan d'action et le cycle recommence. On communique ensuite ses conclusions à l'aide d'un écrit. Afin de bien visualiser en quoi consiste cette forme spiralaire, voici deux représentations du protocole de recherche-action :

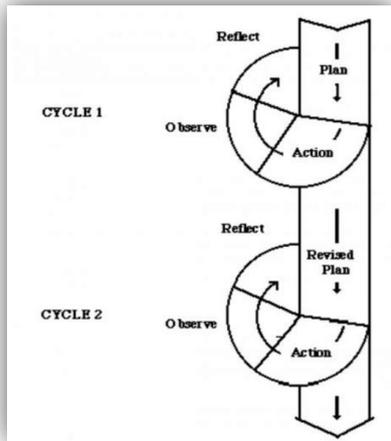


Schéma de recherche-action de Kemmis et McTaggart, repris par Maclsaac (1996)

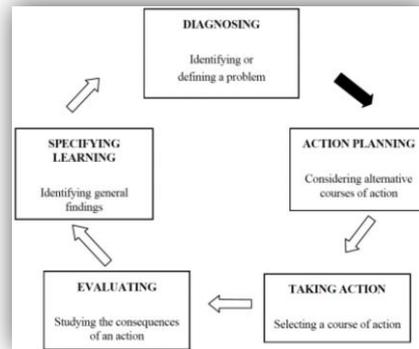


Schéma de recherche-action de Susman (1983)

Contrairement à la recherche expérimentale, la recherche-action est surtout qualitative, ce qui rend sa forme plus flexible. Néanmoins, « des mesures quantitatives peuvent s'avérer utiles en raison du caractère spécifique de la recherche-action car elles sont à même de garantir l'évaluation rigoureuse et scientifique des résultats » (Catroux, 2002). Elle est également participative et collaborative, ce qui en fait une méthode privilégiée pour un travail d'équipe.

Une des grandes richesses de la recherche-action est sa flexibilité : il y a autant de variantes de cette forme de pratique réfléchie que d'enseignants et d'apprenants évoluant dans autant de situations particulières. Il n'y a pas de bonne façon de pratiquer la recherche-action et de devenir praticien-chercheur. Le praticien qui s'engage dans des voies de réflexion ouverte invente sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place d'actions innovantes et opère un retour

systematique vers les bases théoriques adéquates. La recherche-action conduit chacun de nous à élaborer et expérimenter des méthodes originales, à contribuer à sa formation continue et à celle des membres du groupe. Elle pousse à élaborer des propositions d'enseignement autour de thématiques particulières et à produire des documents pouvant constituer un apport pour l'enseignant, tant par rapport à la discipline qu'il enseigne que pour sa pratique pédagogique même. (Catroux, 2002)

Notre démarche correspondrait donc bien à une forme de recherche-action mis à part le fait que nous n'ayons pas mis en place plusieurs cycles. Nous avons opté pour celle-ci car elle nous semblait la plus appropriée dans notre contexte de recherche et par rapport à notre objet d'étude. « La recherche-action semble particulièrement appropriée pour bon nombre d'objets de la didactique des langues », « de plus, les langues étant des pratiques sociales et scolaires, la recherche-action s'offre tout naturellement comme une démarche pour observer leur enseignement/apprentissage en contexte institutionnel ou lors d'actions de formation » (Montagne-Macaire, 2007). Pourtant, cette méthode présente des limites et reste critiquée en ce qui concerne la question de la généralisation. « La recherche expérimentale, bien menée, permet la généralisation de ses résultats. Au contraire, il est parfois impossible de généraliser à partir d'une recherche-action » (Catroux, 2002). « Si les résultats d'une intervention renseignent bien sur le contexte précis dans lequel s'est jouée la scène, il n'est pas toujours possible de vérifier la transférabilité des analyses à d'autres cas. On validera au moins le cas étudié et ce de manière exhaustive » (Montagne-Macaire, 2007). Nous sommes donc consciente que les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire concernent un contexte particulier et ne pourraient certainement pas être considérés comme valides dans un autre contexte.

Montagne-Macaire répertorie trois directions principales dans lesquelles peut s'orienter la recherche-action : les actions d'éducation, les actions de formation d'enseignants de langues et d'accompagnement d'équipes et enfin les actions de recherche portant sur des innovations pédagogiques et didactiques, comme le programme européen d'éveil à la diversité des langues et des cultures *EVLANG*. Notre projet s'appuyant notamment sur le programme *EVLANG* et proposant des outils nouveaux aux enseignants concernés, nous pourrions aussi classer notre méthodologie du côté de la recherche-innovation, mais comme dans les deux autres cas, toutes les caractéristiques de la démarche ne sont pas réunies.

La mise en place du dispositif « Langues du Monde », qui vise à traiter notre problématique et que nous définirons après avoir présenté les outils de recueil des observables, s'appuie donc principalement sur la méthodologie de la recherche-action même si, sous certains aspects, on peut trouver des liens avec la recherche expérimentale ou la recherche-innovation.

2.1.2. Recueil des données

Les données recueillies et à étudier sont principalement qualitatives même si quelques données permettent une étude quantitative. Elles ont été traitées et mises en forme en annexes. Les principales modalités utilisées se composent de questionnaires, d'entretiens individuels et collectifs, d'objets didactiques (comme la « Fleur des Langues », les « post-its »), d'enregistrements de séances en classe et de notes de terrain. Nous précisons à quel moment et avec quelle visée chacun de ces outils a été utilisé au cours de ce projet lorsque nous présenterons le dispositif « Langues du Monde » en détail.

2.2. Problématique

Revenons sur notre contexte de travail. Nous avons vu qu'il s'agit donc d'une communauté scolaire qui présente une certaine diversité culturelle notamment du côté des élèves et de leurs familles. Les enseignants, quant à eux, ont des compétences en langues sous-exploitées et manquent d'outils et de pistes pour mettre en place un enseignement plurilingue. Ils méconnaissent les pratiques langagières de leurs élèves dans le cadre familial et extrascolaire. Les textes officiels ne donnent pas de directives très claires quant à l'exploitation possible des langues présentes à l'école. Les compétences langagières des élèves dans d'autres langues que celle de l'école ne sont pas exploitées ni même souvent valorisées. Pourtant, comme nous l'avons largement décrit dans la première partie, la plupart des recherches récentes et actuelles prônent une meilleure prise en compte et une promotion du plurilinguisme. De plus, dans le cadre de notre étude, des outils didactiques

précieux ont été créés pour l'expérimentation et peuvent donc intéresser des enseignants qui souhaiteraient s'engager dans une didactique du plurilinguisme.

C'est à partir de ce constat qu'est né le questionnement qui a engendré la recherche mise en œuvre avec la rédaction de ce mémoire. Dans un souci de réalisme et d'objectivité, j'ai ciblé ma problématique sur des objectifs observables à court terme. Nous pourrions néanmoins aller bien plus loin avec davantage de temps et un travail de recherche plus conséquent, mais cela ne correspondait pas au cadre d'un mémoire de Master. Nous avons donc pris le parti de simplement tenter d'explorer des pistes et de proposer des outils aux enseignants afin d'observer les conséquences, voire l'impact sur le triptyque élèves / familles / enseignants dans leur rapport aux langues en général et plus spécifiquement aux langues familiales.

La question de recherche retenue pourrait donc être formulée ainsi : comment favoriser une prise de conscience chez les élèves, les familles et les enseignants de l'importance de la pratique (ou de la poursuite de la pratique) de la ou des langues familiales grâce à la mise en place d'un dispositif qui accueillerait et valoriserait la diversité linguistique et culturelle des élèves ? C'est pour répondre à cette problématique qu'a été mis en place le dispositif « Langues du Monde ».

3. Le dispositif « Langues du Monde »

Le dispositif « Langues du Monde » a été mis en place en plusieurs temps. Comme décrit dans la première partie de ce mémoire, la première phase de ce projet a consisté à recueillir les données initiales concernant les pratiques langagières des élèves, des familles et des enseignants. Pour cela, nous avons utilisé des questionnaires auprès des enseignants, des familles et des acteurs sociaux du CADA. Afin d'affiner la question des pratiques personnelles et des représentations du bi-plurilinguisme des cinq enseignants volontaires pour l'expérimentation en classe nous avons effectué et enregistré un entretien collectif. Enfin, pour connaître et inventorier les langues connues des élèves, nous avons mis en place une séance pédagogique spécifique : la « Fleur des Langues ».

Dans une deuxième phase, un module pédagogique a été construit et mis en place dans les classes à partir d'outils didactiques existants. Pour les cinq classes concernées, des séances d'Eveil aux langues ont été menées et pour les trois classes de cycle 2 (Grande Section, CP et CP-CE1), en plus des séances d'Eveil aux langues, un projet « Sacs d'Histoires » a été introduit. Au cours de ce module, certaines données ont pu être recueillies, notamment des enregistrements en classe, des notes de terrain et des « post-it » auprès des familles.

Enfin, à l'issue de cette expérimentation, une séance « bilan » s'est déroulée en classe entière, à l'oral. Pour les élèves les plus grands (CE2 et CM2), un court bilan individuel écrit a aussi été proposé. Du côté des enseignants, ce bilan a été effectué par le biais d'un entretien individuel, suivi d'un entretien collectif.

Dans cette dernière partie, nous allons donc décrire en détail ce dispositif mis en place dans l'idée de valoriser différentes langues dont celles présentes dans l'environnement des élèves et d'enrichir ainsi toute la communauté scolaire selon le même modèle que celui proposé à échelle nationale par ces auteures : « Cela consisterait à faire place à la diversité des langues et des cultures dans la société française. Un paradigme d'une société où le plurilinguisme des migrants non seulement n'appauvrit pas, mais enrichit dans bien des champs ceux qui en sont porteurs » (Rezzoug & Moro, 2011, p.159). Nous analyserons les

données recueillies au fil du projet afin d'observer quels changements et évolutions il a permis de faire émerger mais aussi quelles en ont été les limites.

3.1. Analyse de la situation en amont de la mise en place du dispositif « Langues du Monde »

3.1.1. Pratiques langagières et représentations des enseignants

En tout premier lieu, une rencontre avec tous les enseignants de l'école a été organisée afin de leur présenter le projet et de recueillir les premières données par questionnaire. Comme nous l'avons déjà montré dans la première partie, c'est ainsi que nous avons remarqué la sous-exploitation de leurs propres compétences langagières. Grâce à trois autres questions, nous avons pu analyser leur connaissance ou méconnaissance des répertoires langagiers des élèves et de leurs familles mais aussi la reconnaissance ou non de ces plurilinguismes. Les résultats concernant ces trois questions ont été répertoriés dans la première partie de l'annexe 5.

A la suite de ce questionnaire, un court échange oral a eu lieu. Au cours de celui-ci les enseignants ont montré qu'ils étaient conscients qu'un certain multiculturalisme régnait dans cette école sans pour autant qu'il soit clairement identifié, reconnu et exploité. J'ai donc présenté ma proposition. A l'issue de celle-ci, les enseignants ont choisi de s'engager ou de ne pas s'engager dans ce projet ; cinq enseignants ont souhaité expérimenter le dispositif, soit environ la moitié de l'équipe. Avec ceux-ci, un entretien collectif a été mené pour affiner l'analyse des premières données.

3.1.1.1. Représentations vis-à-vis du plurilinguisme

A la question "*combien d'élèves bilingues y a-t-il dans votre classe ?*", nous constatons un écart très important entre le nombre d'élèves cités comme bilingues par les enseignants et le nombre d'élèves ayant une autre langue familiale que le français. En recoupant ces réponses avec d'autres données, nous nous sommes aperçu que les élèves considérés comme bilingues étaient principalement des EANA ou anciens EANA (arrivés donc

depuis plus d'un an). Le bi-plurilinguisme reconnu ici est donc un bi-plurilinguisme actif, ces enfants étant encore à même de parler leur langue familiale en plus du français qu'ils ont appris récemment. Mais le bi-plurilinguisme de réception d'autres élèves n'est pas reconnu comme du bi-plurilinguisme. C'est ce qui explique certainement en partie la méconnaissance de la richesse pourtant foisonnante des langues présentes dans cette école. En comparant les réponses à la question "*Quelles sont les langues connues de vos élèves ?*" et les réponses fournies par les questionnaires aux familles, nous constatons que de nombreuses langues présentes dans l'environnement des élèves sont méconnues des enseignants. Ces résultats sont en adéquation avec la réponse "*je ne sais pas*" quasi unanime à la question "*Vos élèves suivent-ils des cours de langues (à l'école, en dehors) ?*".

Pour aller plus loin dans l'exploitation des résultats concernant la "Connaissance/Reconnaissance/Méconnaissance du plurilinguisme des élèves" et avoir une idée plus précise des représentations de ces enseignants en matière de bi-plurilinguisme, un entretien collectif a été mené auprès des enseignants volontaires pour la mise en place du dispositif, prenant appui sur les premiers éléments de réponses qui étaient apparus grâce au questionnaire individuel. L'intégralité de la transcription de cet entretien se trouve en annexe 6. Voici les trois questions posées oralement afin de faire émerger leurs représentations :

1. Pour vous, qu'est-ce qu'une personne bilingue ?
2. Quel(s) conseil(s) donneriez-vous aux parents de vos élèves bi/plurilingues quant au choix de langue(s) à parler en famille ? Pour quelles raisons ?
3. Lors du questionnaire initial, plusieurs d'entre vous ont eu des difficultés à indiquer les langues pratiquées en dehors de l'école par vos élèves. Pouvez-vous expliquer pourquoi ?

Tout d'abord, traitons de la question des représentations vis-à-vis du bi-plurilinguisme. D'après les réponses et réactions de ces enseignants, nous pouvons dire que leur définition du bi-plurilinguisme se situerait à la frontière de celle de Bloomfield (1935) et de Grosjean (1984). La définition de Bloomfield, très restrictive, considère le bilinguisme comme la « connaissance de deux langues comme si elles étaient maternelles ». Ce bilinguisme est donc défini comme un équilibre parfait entre deux langues, avec une maîtrise absolue de chacune d'elles, c'est-à-dire finalement la juxtaposition de deux monolinguismes

parfaits. Les extraits suivants correspondent à cette définition : « *qui maîtrise deux langues* », « *être bilingue, c'est à mon avis, pas réfléchir en français avant* », « *c'est quand c'est spontané* », « *tu maîtrises bien* », « *Je sais pas si je me considère comme bilingue ou pas. Je pense pas, non. Parce que j'ai pas l'écrit* ». D'autres s'approchent davantage de la définition de Grosjean selon laquelle « est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable et parfaite des deux langues » : « *qui parle deux langues* », « *t'arrives à communiquer en t'en sortant bien, tu vois, sans chercher tes mots, à échanger de manière fluide, à comprendre et à parler alors pour moi, t'es bilingue* », « *qui arrive à s'exprimer et à comprendre deux langues* », « *qui parle couramment deux langues* », « *pas besoin qu'ils maîtrisent l'écrit* ». La compétence plurilingue telle que définie aujourd'hui comme la possibilité d'utiliser un répertoire verbal composé de ressources provenant de plusieurs langues ou variétés linguistiques en fonction de facteurs situationnels et culturel n'apparaît donc pas dans cet entretien. Pour autant, on peut la reconnaître en filigrane dans la réponse de cette enseignante dans son questionnaire : « *cela dépend, non pas des langues, mais des situations : date d'arrivée, personnes auxquelles on s'adresse* ». Le parler bilingue, constitutif de cette compétence plurilingue, peut aussi être perçu dans cet extrait : « *Il y a toujours un moment de flottement de toute façon dans le bilinguisme. Au niveau "grande section-CP", ils mélangent un peu les deux langues. Y a toujours ce moment de flottement* ». Le bi-plurilinguisme reconnu par ces enseignants est donc bien le bi-plurilinguisme actif, productif. J'ai donc voulu savoir comment ils considéraient le bilinguisme réceptif et les ai invités à répondre à cette question : « *Et vous classeriez du coup ceux qui comprennent seulement une autre langue dans cette même catégorie ou pas ? Ou il faut qu'il la parle ?* ». Leurs réponses confirment que celui-ci ne fait pas partie de la définition qu'ils se font du bi-plurilinguisme : « *Moi je les considérerais pas comme bilingues* », « *C'est pas du tout le même niveau de maîtrise* », « *Quand t'arrives pas à produire, ça veut dire aussi que t'es pas suffisamment à l'aise* ».

La deuxième question de l'entretien collectif "*Quel(s) conseil(s) donneriez-vous aux parents de vos élèves bi/plurilingues quant au choix de langue(s) à parler en famille ? Pour quelles raisons ?*" visait à recueillir des éléments concernant les idéologies sous-jacentes à

leurs représentations quant au bi-plurilinguisme. Nous retrouvons très souvent l'idéologie monolingue : *« je pense qu'il faut pas non plus négliger le français. Moi j'ai vécu sur le secteur d'Oyonnax et des familles, on va dire, d'origine turque, où les parents parlaient le français, simplement ils parlaient jamais, jamais français aux enfants et les enfants quasiment jusqu'au CP, ils ne maîtrisaient pas du tout le français », « et c'est vrai qu'au CP, s'ils n'ont personne pour les aider, c'est dur aussi », « comme ils étaient nombreux, ils parlaient tout le temps entre eux et... ça arrivait régulièrement qu'il y ait des enfants qui arrivent au CP en parlant très très mal le français, en ayant un vocabulaire super pauvre ».* De même, dans les extraits suivants, l'idéologie monolingue reste la règle mais s'applique aux deux langues : *« Et autant c'est super intéressant de garder sa langue maternelle autant je pense que quand les parents ont la chance d'avoir les deux langues, il faut pas le négliger », « il faut qu'il y ait un parent référent de la langue maternelle et un parent référent du français », « c'est pour ça qu'on dit bien aux enfants de grande section, enfin de maternelle, aux parents, parler leur les deux langues surtout ! », « il faut surtout garder les deux. S'il y a le français plus une autre langue maternelle il faut garder les deux, c'est une richesse. Et ça leur facilitera l'apprentissage des langues après ».*

3.1.1.2. Rapport avec les langues d'origines des élèves

Grâce à une autre série de questions, j'ai cherché à étudier d'un peu plus près le rapport de ces enseignants aux langues d'origine des élèves. Comment réagissent-ils face à une situation d'accueil d'un enfant allophone nouvellement arrivé ? Quels problèmes cela leur pose-t-il et comment réagissent-ils ? Quelle place laissent-ils à la (aux) langue(s) de ces élèves et de leurs familles ? Et, à plus large échelle, quelle place seraient-ils prêts à laisser aux langues d'origine de tous les élèves ? Huit enseignants sur neuf répondent affirmativement à la question *"Cela vous pose-t-il problème lorsque les élèves ne comprennent/parlent pas français ?"*. Les raisons invoquées sont la communication avec les parents, les consignes en classe, les apprentissages et l'évaluation des acquis. Face à ces difficultés, les moyens mobilisés sont divers :

- Traduction dans la langue de l'élève (souvent par un autre élève)

- Moyens kinesthésiques : gestes, mimes, mimétisme
- UPE2A (prise en charge et ressources)
- Utilisation d'une langue tierce (anglais)
- Reformulation en français, illustration par des exemples

Parmi ces réponses, une seule fait appel à la langue d'origine des élèves : la première, c'est-à-dire la traduction, et seulement quatre enseignants déclarent en faire usage.

Afin de comprendre le rapport que ces enseignants entretiennent avec les langues d'origine et quelle place ils seraient prêts à laisser à celles-ci à l'école, j'ai proposé quatre questions dont la première est la mise en situation suivante :

" Dans votre classe, vous avez un élève turcophone, né en France. La famille ne parle que le turc à la maison. Vous pensez :

REPONSE 1 *que c'est une bonne chose, c'est une aide pour les apprentissages, il est important que la famille continue.*

REPONSE 2 *que c'est dommage, la famille devrait parler français.*

REPONSE 3 *que ça n'a pas d'incidence sur les apprentissages, peu importe finalement la langue parlée à la maison. "*

Cette question fait appel à leurs représentations vis-à-vis d'un bilinguisme qui n'est pas toujours valorisé. Trois enseignants répondent que c'est une bonne chose. Ceux-ci sont donc dans une vision positive et valorisante du plurilinguisme, quel qu'il soit. Une personne répond que c'est dommage et que la famille devrait parler français. On est donc là plutôt du côté de l'idéologie monolingue voire d'une vision assimilationniste qui prône le français et sa pratique comme facteur d'intégration au détriment de la pratique d'autres langues, notamment de la langue maternelle. La majorité (cinq enseignants) pense que ça n'a pas d'incidence. Ils laissent donc une place à la pratique d'une autre langue que le français dans le cadre familial, mais ne reconnaissent pas la pratique de celle-ci comme une aide pour les apprentissages scolaires. Ils n'en reconnaissent donc pas, à mon sens, pleinement l'importance. Deux enseignants, enfin, ont quelque peu détourné leur réponse et ont trouvé important de signaler qu'ils opteraient davantage pour une pratique familiale mixte : la langue familiale et le français. On se rapproche ici de l'esprit de la réponse 3, la langue familiale est tolérée, mais pas uniquement en tant que telle ; le français doit garder sa place, même dans le cadre familial.

3.1.1.3. Place des langues d'origines des élèves à l'école

Les trois questions suivantes portaient davantage sur la place qu'ils accorderaient à ces langues dans le cadre scolaire, cette fois-ci, en étudiant cela sur les différents temps et espaces scolaires : en classe, en récréation ou sur les temps périscolaires (cantine, activités périscolaires). Voici les questions posées :

"DANS LA CLASSE...

DANS LA COUR DE RECREATION...

A LA CANTINE ou lors des ACTIVITES PERISCOLAIRES...

Pensez-vous que l'enseignant / le personnel encadrant doit autoriser les élèves à parler d'autres langues que le français, notamment s'il s'agit de leurs langues maternelles ?

A oui

B non

C cela dépend des langues

D je ne sais pas"

Atravers les réponses données, nous nous apercevons que même si parfois ils autoriseraient les élèves à parler d'autres langues, ce n'est que dans certaines circonstances. Pour illustrer mon propos, je citerais les réponses suivantes : « *Les élèves doivent le plus possible parler français* », « *il vaut mieux que les élèves parlent français mais dans certaines circonstances on peut passer par la langue d'origine* », "Réponse NON + « *sauf dans un cadre pédagogique* »". Il y a donc quand même une certaine réticence à laisser les enfants parler d'autres langues, l'inquiétude semblant être qu'ils ne puissent pas apprendre correctement le français s'ils les pratiquent.

La troisième question de l'entretien collectif "*Lors du questionnaire initial, plusieurs d'entre vous ont eu des difficultés à indiquer les langues pratiquées en dehors de l'école par vos élèves. Pouvez-vous expliquer pourquoi ?*" avait pour objectif de provoquer une prise de conscience de la méconnaissance des différentes langues présentes dans les répertoires langagiers des élèves de leurs classes et de faire émerger des pistes possibles pour faire évoluer cette situation. Cela a suscité un vif débat au sein de l'équipe entre ceux qui défendent l'idée que les pratiques langagières familiales sont de l'ordre du privé et qu'il ne serait pas correct d'aller s'immiscer dans la vie privée des familles et ceux pour qui il serait judicieux de questionner les familles sur leurs pratiques afin de mieux les connaître. Voici des extraits de l'échange en question pour illustrer ces divergences d'opinion : « *c'est du*

privé », « *demander les langues parlées si les parents parlent pas le français, enfin moi je trouve, c'est compliqué de demander ça sur une fiche de renseignements* », « *il y a peut-être des familles qui sont mal à l'aise de pas maîtriser le français et qui ont peut-être pas envie que ça se sache. Peut-être que c'est le cercle privé. Même si nous, ça pourrait nous aider sur certains aspects, moi je trouve ça gênant d'aller...* », « *oui, c'est délicat de demander* », « *non, je trouve pas* » « *c'est pas demandé et c'est dommage d'ailleurs, je trouve* », « *je pense que c'est pas une question de tabou ou de vie privée* ». Nous nous apercevons, à la lecture de ces propos, que faire entrer les langues familiales dans le cadre de l'École n'est pas quelque chose d'évident pour tous. Dans l'inconscient collectif, il semble que le français soit LA langue de l'École et qu'il n'y a donc pas lieu d'utiliser d'autres langues dans cet espace : « *à l'école, on parle français, on apprend le français, on se pose même pas la question* ». Bousculer cette représentation avec une proposition différente a donc entraîné immédiatement des réactions, ce qui montre que des freins forts existent et qu'interroger les élèves et leurs familles sur leurs pratiques familiales ne va pas sans une certaine réticence pour certains.

Du côté des enseignants, nous notons donc une méconnaissance des répertoires langagiers des élèves et de leurs familles. Pour remédier à cela, certains sont prêts à interroger les familles, d'autres sont très réticents à cette idée. Ils reconnaissent le plurilinguisme actif des élèves dont la migration est récente mais pas celui des élèves qui ne produisent pas, même s'ils ont des compétences dans d'autres langues. C'est à partir de ce constat que nous avons décidé d'interroger les familles et les élèves pour connaître leurs pratiques afin d'ouvrir les classes à la richesse qu'elles peuvent constituer. « *Le terreau du fondement identitaire linguistique et culturel est le nécessaire fertilisant pour l'élaboration des connaissances en langue de l'école, et les connaissances en général, nécessitant une ouverture des acteurs de l'institution scolaire eux-mêmes à la diversité linguistique et culturelle* » (Maire-Sandoz, Simon & Lambert, 2011, p.175).

3.1.2. Pratiques langagières des familles et des élèves

Afin de connaître l'environnement linguistique des élèves, nous avons fait passer un questionnaire aux familles (annexe 7) et réalisé en classe la biographie langagière des enfants grâce à une séance au cours de laquelle ils ont réalisé leurs « fleurs des langues » (annexe 9).

Concernant le questionnaire pour les parents d'élèves, grâce aux questions suivantes, nous avons pu répertorier les différentes langues présentes dans les classes.

- **Quelles langues** utilisez-vous et **avec qui** ?
(Citez toutes les langues que vous connaissez même si vous les utilisez rarement.)
- Pouvez-vous nous dire quelle(s) langue(s) vous utilisez pour communiquer **avec votre enfant** ? *(il peut y en avoir plusieurs)*
- Dans votre **entourage** (famille, amis, télévision, voyages...), votre enfant a-t-il l'occasion **d'entendre ou de parler d'autres langues** que le français ?

- oui souvent
- oui parfois
- non jamais

Quelles sont ces langues dans quel contexte les a-t-il entendues ou parlées ?

Pour les classes de cycle 2 (GS, CP et CP-CE1), deux questions supplémentaires étaient posées en prévision de la mise en place du projet « Sacs d'Histoires ».

- Lisez-vous parfois des histoires à votre enfant ? oui souvent
 oui parfois
 non

En quelle(s) langue(s) ?

UN SAC D'HISTOIRES comprenant un livre bilingue va bientôt circuler dans les familles. Dans quelle(s) langue(s) aimeriez-vous recevoir ce livre ? Je voudrais un livre bilingue : français -

Grâce à ces données, nous avons donc pu nous apercevoir que le nombre d'enfants au contact régulier d'une autre langue était bien plus important que ce que pensaient les enseignants (Annexe 5, Partie "Connaissance/Reconnaissance/Méconnaissance du plurilinguisme des élèves"). Nous avons vu dans la première partie qu'ils avaient cité environ une quinzaine de langues connues des élèves. En réalité, grâce à ce questionnaire,

nous en avons dénombré davantage, une vingtaine supplémentaire environ (elles apparaissent en gras dans le tableau). De plus, les enfants vivant en situation plurilingue sont bien plus nombreux que ceux cités comme bilingues par leurs enseignants.

Quant aux « Fleurs des Langues », elles ont permis de faire une place au plurilinguisme des élèves dans les classes et aussi aux enseignants de prendre conscience de celui-ci, l'aspect visuel de cette activité y aidant. « Ce module propose en outre un scénario pédagogique qui aboutit, pour chaque élève, à une représentation de sa biographie langagière grâce à la confection d'une fleur où les différents pétales renvoient, suivant un code de couleur, aux langues avec lesquelles l'élève est en contact dans et hors de l'école » (Maire-Sandoz, Simon & Lambert, 2011, p.169). Nous remarquons que plus les élèves sont âgés, plus les fleurs sont fournies, même si dès les petites classes, le plurilinguisme est la norme. Avec les élèves de CE2 et de CM2, la notion des 4 compétences langagières a même pu être mise en avant : il y a les langues que l'on comprend à l'oral, celles que l'on sait parler, celles que l'on sait lire ou écrire, voire celles que l'on a simplement vues ou entendues...

Après avoir observé les pratiques des enseignants, des élèves et des familles, nous allons nous pencher sur celles des travailleurs sociaux du foyer de demandeurs d'asile.

3.1.3. Pratiques et représentations des travailleurs sociaux

Initialement, j'avais envisagé d'ouvrir aussi ma problématique aux travailleurs sociaux du foyer de demandeur d'asile. Finalement, il m'est apparu nécessaire de ne pas cibler ce travail uniquement sur les élèves allophones nouvellement arrivés ; j'ai donc arrêté de recueillir des données auprès d'eux après le questionnaire initial. Ces données sont donc intéressantes à traiter en comparaison avec celles recueillies auprès des enseignants mais ne seront pas suivies d'une évaluation après la mise en place du dispositif puisque nous n'avons pas cherché à étudier les changements auprès de ces acteurs.

Concernant leurs pratiques langagières, nous avons déjà traité la question dans la première partie de ce mémoire. Ces travailleurs sociaux déclarent utiliser régulièrement

l'anglais auprès de leur public, aucune autre langue n'a été citée. Ce qui va nous intéresser désormais est donc leur "Connaissance/Reconnaissance/Méconnaissance des langues des familles accueillies" et leurs représentations du bi-plurilinguisme ainsi que les idéologies sous-jacentes qui se dégagent ; cela nous permettra de voir si elles sont en adéquation ou diffèrent grandement de celles du corps professoral. Pour cela, trois questions leur ont été posées.

La première *"Savez-vous toujours de quels pays arrive la population que vous accueillez et les langues qu'ils parlent ? Comment obtenez-vous ces informations ?"* rencontre des réponses toutes concordantes : l'O.F.I.I.¹¹ donne des informations sur la nationalité et le pays d'origine, pas toujours sur la ou les langues parlées. C'est ce qui explique que jusqu'alors, parmi les informations que ces travailleurs me transmettaient lors de l'arrivée d'un EANA en UPE2A, je n'avais quasiment jamais la (ou les) langue parlée(s). C'est pourtant de cette donnée dont j'ai véritablement besoin pour effectuer les évaluations initiales, bien plus importante que la nationalité.

La deuxième *"Cela vous pose-t-il problème lorsque ces personnes ne comprennent/parlent pas français ? Que faites-vous dans ce cas-là ?"* visait à étudier leurs réactions face à une situation de migration récente et les moyens qu'ils mobilisent pour faire face aux difficultés que cela pose éventuellement. Tous répondent affirmativement et invoquent les causes suivantes : la communication avec ces familles, notamment pour pouvoir prendre en compte leurs demandes et tout ce qui concerne les éléments médicaux, très importants dans le cadre de leur mission. Pour pallier ces difficultés, ils utilisent davantage de moyens impliquant la langue d'origine de leur public que les enseignants. Ils ont un recours régulier à la traduction, soit par un compatriote, soit par un interprète officiel (seulement dans des cas très particuliers), soit par un dictionnaire en ligne. Ils utilisent très souvent l'anglais comme langue tierce et des moyens kinesthésiques ou visuels (gestes, mimes, dessins).

¹¹ Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

Mener une action de recherche dans cette école avec une visée d'ouverture aux langues m'est apparu encore plus légitime après avoir récolté ces premières données. C'est avec une grande motivation que j'ai donc mis en place un module pédagogique de quelques séances auprès des cinq classes volontaires.

3.2. Le cœur du dispositif

Le rôle du chercheur, en tant que responsable, consiste à mettre en place la recherche-action, à alimenter ses cycles brefs, à faire réagir les praticiens sur le terrain en tant que catalyseur, à les impliquer, en tant que stimulant, à les observer en croisant divers outils et à leur apporter des éléments nouveaux issus de la recherche. Il gère également le passage à la trace écrite et à la mémoire du projet. C'est souvent lui qui rédige le rapport final et conceptualise les travaux de l'équipe. (Montagne-Macaire, 2007)

A la lecture de cet extrait de Montagne-Macaire, j'ai reconnu le rôle que j'ai joué en mettant en place le dispositif « Langues du Monde » dans mon école principale d'exercice. Du fait de mon congé formation, j'ai pu adopter légitimement cette place. J'ai pu poser un regard « extérieur » à la situation, tout en la connaissant bien et partager mes connaissances nouvellement acquises grâce à ce Master. J'ai souhaité lancer une dynamique en proposant un dispositif nouveau. Il m'a semblé important de prendre soin de ne pas surcharger démesurément de travail les enseignants volontaires mais de les impliquer malgré tout à la conception, selon leur envie et disponibilité. Grâce à la mise en place de ce dispositif, j'ai pu recueillir et analyser un certain nombre de données pour répondre à ma problématique et rédiger ce mémoire comme trace de cette recherche.

Au cours de mes lectures, j'ai eu l'occasion de découvrir plusieurs travaux du même type réalisés par des étudiants de Master. Bien que similaires sur certains points ils restent néanmoins différents soit par rapport au cadre d'étude et au contexte, soit par rapport à l'angle de recherche choisi. Malgré tout, la lecture de ces mémoires a été source d'inspiration et matière à comparaison. Parmi les travaux qui m'ont le plus apporté, je citerais ceux de Sophie Delègue (2011), qui elle, a expérimenté l'Eveil aux Langues dans sa

propre classe, en maternelle ; ceux de Mariana Dominguez Fonseca Favre (2010) qui a mis en place les « Sacs d’Histoires » dans une école genevoise ; et ceux de Cécile Even (2013) et Bibiane Lhomme-Dolle (2014) qui ont, quant à elles, cherché à agir sur la relation Ecole/Parents d’élèves par la mise en place respectivement d’un dispositif du type « Ouvrir l’Ecole aux parents allophones » dans un collège et d’actions à destination des familles dans un établissement primaire. C’est un mélange de ces différentes problématiques et contextes qui caractérise notre travail. En voici une présentation plus détaillée.

3.2.1. Le module pédagogique proposé

3.2.1.1. Modalités générales d’organisation

Le dispositif « Langues du Monde » a été mis en place auprès de cinq classes : une classe de maternelle (Grande Section), un CP, un CP-CE1, un CE2 et un CM2. Sur une période de deux mois, à raison d’un jour par semaine, ont été mises en place huit séances pour chaque classe. Nous avons planifié mes interventions sur une journée, de la manière suivante :

9h30-10h15	10h30-11h15	11h15-12h00	14h00-14h45	15h(15)-15h45
CP-CE1	GS (non lecteurs)	CE2	CP	CM2

Auprès des classes de cycle 2 (Grande section, CP et CP-CE1), le dispositif « Langues du Monde » était composé de deux expérimentations différentes : les « Sacs d’Histoires » et des séances d’Eveil aux Langues. Chaque début de séance était consacré aux retours des sacs, puis la séance d’Eveil aux Langues suivait. Pour les classes de cycle 3 (CE2 et CM2), seules des séances d’Eveil aux Langues ont été proposées. Chacun de ces niveaux ayant ses particularités, il a été nécessaire de construire un module pédagogique par niveau (seuls les CP et CP-CE1 ont bénéficié des mêmes séquences). Nous nous sommes donc appuyé sur des supports existants mais les avons aménagés pour qu’ils soient parfaitement adaptés aux élèves de ces classes. Les enseignants ont donc été invités à choisir leurs modules à partir de différentes propositions et nous avons ensuite modifié les séances selon leurs souhaits et besoins. Chaque enseignant s’est impliqué dans cette conception. L’intégralité des séquences produites est consultable en annexe 8.

3.2.1.2. Les Sacs d'Histoires

Le projet dont il s'agit ici s'est largement inspiré de l'opération « Sacs d'Histoires »¹² mise en œuvre dans des écoles du canton de Genève depuis 2007. Nous avons adapté ce projet à nos moyens actuels, n'ayant pas la possibilité immédiate de construire ni même d'acheter tout le matériel. Dans le projet mis en place à Genève, les enfants ont la possibilité de lire et d'écouter chez eux, avec leurs parents, une histoire en français et dans les langues de leur famille. Pour cela, ils ramènent un sac comprenant un livre bilingue, un CD du livre lu en plusieurs langues, un jeu en lien avec le livre pour jouer en famille, une surprise (peluche, objet, jouet...) toujours en lien avec le livre et un glossaire à compléter avec quelques mots à écrire dans les langues de la famille.

Nous avons proposé ces « Sacs d'Histoires » aux familles des trois classes de cycle 2 (grande Section, CP et CP-CE1). Pour démarrer et compte tenu de la courte période d'expérimentation, nous avons décidé de faire circuler simplement un livre bilingue dans une langue choisie par les parents avec un glossaire à compléter et d'enrichir éventuellement plus tard les sacs si le projet était amené à être poursuivi. Afin de recueillir les réactions des parents vis-à-vis de cette initiative, nous avons joint au sac un bloc de « post-it » accompagné d'un document explicatif (cf. annexe 10).

Un roulement a donc été organisé sur les trois classes de cycle 2 à partir de livres bilingues déjà édités et achetés pour lancer l'opération. A chaque début de séance en classe, un temps était consacré au retour des sacs. Chaque enfant devait citer les langues de son livre (souvent français et une autre langue mais parfois aussi, pour certains élèves allophones, anglais et une autre langue), expliquer ce qu'il avait vécu chez lui avec le livre, qui l'avait lu, comment s'était passé ce moment, ce qu'il en avait pensé et terminer par la lecture des mots du glossaire (lorsqu'elle était possible et/ou que l'enfant était en mesure de les lire/dire). Ces glossaires ont ensuite été compilés dans un cahier consultable a posteriori

¹² https://www.ge.ch/enseignement_primaire/multilinguisme/sac-histoires.asp

en classe. Les « retours des sacs » ont été enregistrés (cf. annexe 11) mais non transcrits. Leur exploitation détaillée pourrait être l'objet d'une question de recherche ultérieure.

3.2.1.3. Les Séances d'Eveil aux Langues

La première séance d'Eveil aux langues (cf. annexe 8) visant le recueil des langues présentes dans l'environnement des élèves et permettant la construction de leur biographie langagière par le biais de l'activité « Fleur des Langues » a été proposée à toutes les classes, avec une différenciation pédagogique qui a permis de s'adapter à tous les niveaux. Pour cette première séance, nous nous sommes aussi appuyé sur la séance « Bonjour » d'ELODIL. Ce n'est qu'à partir de la deuxième séance que les modules ont différé. Les enfants de Grande Section n'étant pas lecteurs, il a fallu s'adapter à cette spécificité. Nous nous sommes inspiré de supports existants que nous avons modifiés afin qu'ils soient adaptés à des non-lecteurs. Les élèves de Grande Section ont donc travaillé sur la séquence « Les animaux prennent la parole », issue du support *Les Langues du Monde au Quotidien*, aménagée par nos soins. Pour les classes de CP et CP-CE1, nous nous sommes appuyé sur le module « Bon anniversaire ! » issu des *Langues du Monde au Quotidien* puis nous avons exploité l'album plurilingue *Les Langues de Chat* à l'aide des fiches pédagogiques téléchargeables sur le site de l'association DULALA. Pour les CE2 et CM2, le module découverte a été plus riche et donc plus long (3 à 4 séances). La classe de CE2 devait bénéficier de deux modules à la suite de celui de découverte mais nous avons préféré n'en faire qu'un, plus approfondi, compte tenu du rythme de travail de cette classe. Les élèves ont donc travaillé sur le module « Les Langues jour après jour » des *Langues du Monde au Quotidien - cycle 2* que l'on a aménagé avec l'enseignant de la classe. A l'issue de celui-ci, une séance en salle informatique a été menée par l'enseignant de la classe, séance conclusive à laquelle je n'ai pas assistée. Quant aux élèves de CM2, nous leur avons proposé ce même module mais pour cycle 3 puis pour terminer, le module « I live in New-York but... je suis né en Haïti » des *Langues du Monde au Quotidien*. Voici le récapitulatif des modules menés pédagogiques menés :

	GS	CP et CP-CE1	CE2	CM2
1	Séance introductive : recueil des langues des différentes classes - distribution/explication questionnaire familles DECOUVERTE 1 - LA FLEUR DES LANGUES			
2	Bonjour ! ELODIL	DECOUVERTE 2 – LE LIVRET LANGUES DU MONDE		
3	Les animaux prennent la parole	Bon anniversaire !	Bonjour (suite)	Fin module découverte
4			Bonjour (fin)	Les langues jour après jour + séance en salle info
5			Les langues jour après jour	
6		Exploitation album « Les Langues de Chat »	Les langues jour après jour + séance en salle info	I live in New York but... je suis né en Haïti
7	Les animaux prennent la parole			
8				

3.2.2. Modalités de recueil et premiers éléments d'analyse

Afin de récolter des éléments de réponse à ma question de recherche "comment favoriser une prise de conscience chez les élèves, les familles et les enseignants de l'importance de la pratique (ou de la poursuite de la pratique) de la ou des langues familiales grâce à la mise en place d'un dispositif qui accueillerait et valoriserait la diversité linguistique et culturelle des élèves ?", j'ai utilisé un certain nombre d'outils. Compte-tenu de l'abondance d'observables recueillis, j'ai choisi de n'en exploiter que certains en détail, les autres seront fournis en l'état en annexes (par exemple les enregistrements d'extraits de séances en classe significatifs), sans transcription. Afin de percevoir si, au cours du dispositif « Langues du Monde », un impact était déjà perceptible sur les élèves, les familles et les enseignants quant à leur rapport aux langues familiales, procédons désormais à la présentation et à l'analyse des « post-it » rédigés par les parents, des extraits significatifs d'enregistrements de séances en classe et de traces de terrain compilées dans mon cahier de bord.

3.2.1.1. Les post-its

Le lancement du projet « Sacs d'Histoires » s'est très bien déroulé. Nous avons pu noter l'adhésion des parents face à cette initiative par leur implication dans le remplissage des glossaires mais aussi parce que certains ont exprimé leur avis sur le projet grâce aux « post-it » à leur disposition. Ceux-ci nous apportent des éléments d'analyse intéressants. Nous trouvons plusieurs types de réactions sur ces « post-it ».

Tout d'abord, nombreuses sont les réactions positives exprimant de l'enthousiasme vis-à-vis du projet, des remerciements et/ou des encouragements à le poursuivre : « *j'ai bien aimé* », « *nous trouvons votre idée très bonne* », « *merci* », « *très bonne initiative* », « *mes parents ont adoré* », « *nous avons bien aimé le livre* », « *merci beaucoup, c'est une super initiative très appréciée par nous tous* », « *très bien* », « *je trouve ce projet efficace* », « *ce livre est très bien* », « *oui, j'ai bien aimé l'histoire* », « *je trouve que c'est un très bon projet* », « *c'est une excellente idée, une belle façon de découvrir plusieurs langues* », « *projet très sympa* », « *il était très bien ce livre* », « *ceci est très intéressant* ». Certains parents ont utilisé une autre langue que le français, chose peu courante habituellement dans le cadre scolaire, pour exprimer le même type d'idées : « *que buena idea* » (traduction de l'espagnol : "quelle bonne idée"), « *shum emir libra* » (traduction de l'albanais : "encore plus de livres"), « *gracias* » (traduction de l'espagnol : "merci"). Le premier constat que l'on peut donc faire face à la lecture de ce type de message est que l'accueil et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle des élèves ont été très majoritairement appréciés par les familles et leur poursuite encouragée.

Certains parents inscrivent même sur ces « post-it » leur volonté de participer activement à l'élaboration et à l'évolution des « Sacs d'Histoires » ou déplorent parfois de ne pouvoir s'impliquer davantage personnellement : « *je veux bien enregistrer des histoires en anglais et en allemand* », « *histoire en italien* », « *j'espère que vous trouverez des parents pour vous aider car je pourrais malheureusement pas vous aider à grand-chose* », « *nous ne connaissons pas d'autre langue que le français, donc nous ne pourrions pas vous aider pour ce projet* », « *enregistrer une histoire en bissa ? je travaille et ne pourrai le faire pour l'instant* ». Ces quelques propositions spontanées laissent peut-être à penser que, sur sollicitation, davantage de parents seraient prêts à s'engager pour faire évoluer les « Sacs d'Histoires ».

D'autres extraits traitent plus spécifiquement des pratiques langagières familiales, des compétences personnelles des parents ou de certaines spécificités de leurs langues : « *arabe parlé seulement* », « *nous apprenons cette langue actuellement et nous n'avons pas pu tout lire en écriture arabe* », « *je n'ai pas le niveau pour lui faire écrire* », « *je veux bien enregistrer des histoires (...) mais j'aurai un accent...* », « *Le livre bilingue est une bonne idée. Hélas, ma langue maternelle, « le bissa » est une langue orale. On tente néanmoins de*

l'écrire afin de l'enseigner. Mais ce n'est pas encore gagné ». Ces « post-it » nous ont confortée dans l'idée de fournir, en plus du livre, des versions audios de l'histoire. Cela permettrait de valoriser les langues orales autant que les langues ayant une forme écrite et favoriserait aussi l'accès au contenu de l'histoire tant aux parents lecteurs qu'à ceux qui ne connaissent une langue que dans sa dimension orale. Grâce à ces témoignages, nous constatons que les parents, face à l'ouverture permise par ce projet vis-à-vis des langues familiales, se livrent aisément sur leurs pratiques et compétences langagières. Ils sont reconnus et osent partager des éléments de leur biographie langagière.

Un certain nombre de « post-it » expriment, quant à eux, un avis sur les supports proposés, c'est à dire sur le livre bilingue contenu dans le sac ou bien sur le glossaire : « *nous trouvons le livre un peu difficile pour une première découverte* », « *dommage que les textes en arabe ne comportent pas de voyelles* », « *l'histoire, malgré sa longueur, a bien plu à Violette* », « *livre très bien fait mais difficile à lire* », « *la traduction est parfois trop littérale* », « *pourrait-on avoir d'autres mots à compléter ?* », « *petite précision : le mot arbre n'apparaît pas dans le livre* ». Tous ces retours nous ont permis d'envisager des améliorations à apporter par la suite à nos « Sacs d'Histoires ». En effet, par manque de choix disponible, certains livres bilingues édités présentaient un degré de lecture inadapté pour des élèves de Grande Section, CP ou CE1 et auraient été plus adaptés pour des enfants plus grands ou bien ne correspondaient pas parfaitement à la langue familiale (exemple : arabe littéraire / arabe dialectal). Ces remarques nous ont donc amenée à penser autrement une suite possible de ce projet. Au lieu de recourir à des livres bilingues édités en l'état dans le commerce et ne correspondant pas forcément à nos attentes, il nous a semblé intéressant d'envisager de partir ultérieurement d'un livre en français adapté à l'âge des enfants en question et de produire nous-mêmes, avec l'aide de parents volontaires, des livres bilingues. Cela permettrait de niveler quelque peu les différents statuts des langues. Par exemple, en ce qui concerne l'arabe, nous n'avons trouvé que des livres en arabe littéraire. Permettre la traduction par des parents locuteurs de l'arabe oral du Maroc, d'Algérie ou de Tunisie serait intéressant à ce niveau là.

Enfin l'un des « post-it » semble représenter la trace écrite du moment partagé en famille : les trois mots du glossaire paraissent avoir été écrits en arabe par un adulte puis

recopiés par l'enfant. Il est intéressant de voir qu'une transmission a peut-être eu lieu grâce aux « Sacs d'Histoires ».

3.2.1.2. Enregistrements de séances en classe

Dès le début de la mise en place du dispositif « Langues du Monde », des enregistrements audios des séances en classe ont été réalisés. Mais finalement, ces traces seront peu exploitées dans le cadre de ce mémoire. Il y a plusieurs raisons à cela. Tout d'abord, la diversité et l'abondance d'observables recueillis ont permis d'effectuer le tri et le choix des données les plus pertinentes à exploiter. L'enregistrement de la séance en tant qu'objet didactique m'a semblé avoir en soi peu d'intérêt, son contenu étant souvent redondant avec les fiches de préparations des séances et leur bilan. De plus, sur la totalité des enregistrements, seuls quelques extraits spécifiques seraient matière à analyse, surtout certaines réactions d'élèves, au final. En essayant d'effectuer la transcription des premières séances, je me suis rapidement aperçue qu'un enregistrement audio était difficile à exploiter en détail. En effet, il nous manque des informations visuelles qui nous permettraient de comprendre véritablement l'échange. Dans une classe, avec les prises de paroles spontanées, il est parfois difficile de savoir qui parle, qui a répondu. J'ai donc rapidement abandonné la transcription de ces enregistrements de séances.

Malgré tout, certains moments vécus en classe ont été très forts et donnent quand même une idée de ce que génèrent l'accueil et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle des élèves. Nous retiendrons deux grandes tendances : tout d'abord, les élèves ont exprimé un fort enthousiasme à partager leurs biographies langagières et à dévoiler leur identité par le biais de leurs connaissances linguistiques, et ce, dans toutes les classes ; nous avons aussi régulièrement noté pour certains élèves des représentations très stéréotypées vis-à-vis de certaines langues ou cultures, avec même parfois des propos discriminatoires. L'importance de ce projet nous a parue légitimée face à ces deux types de réactions.

En cours de projet, nous avons donc été confortée dans notre hypothèse initiale. La mise en place d'un dispositif qui accueille et valorise la diversité linguistique et culturelle des élèves et de leurs familles semble amorcer une prise de conscience de l'importance de la

pratique (ou de la poursuite de la pratique) de la ou des langues familiales par les élèves et leurs familles. Mais c'est à l'issue du dispositif qu'une évaluation des effets de celui-ci a le mieux permis de répondre à notre problématique.

3.3. Evaluation du dispositif et perspectives didactiques

3.3.1. Bilan suite au dispositif « Langue du Monde »

3.3.1.1. Auprès des élèves

Pour toutes les classes ayant participé au projet, un bilan oral a été réalisé en classe et enregistré (cf. annexe 13). En plus de ce bilan oral, les élèves de CE2 et de CM2 ont aussi fait un retour écrit sur « post-it ». Pour ce bilan, les élèves ont été invités à exprimer le moment du dispositif qu'ils ont préféré et celui qu'ils ont le moins aimé.

Pour les élèves de maternelle, cet exercice est difficile. Il exige la capacité de se souvenir des différents temps vécus et de les hiérarchiser par ordre de préférence, ce qui est vraiment exigeant pour des élèves de cet âge. Ce qui ressort, malgré tout, de ce bilan oral en Grande Section est que les séances d'Eveil aux Langues leur ont plu dans l'ensemble, l'aspect ludique étant régulièrement évoqué ainsi que le projet « Sacs d'Histoires ».

Les élèves de CP et de CE1 ont été capables de se souvenir des différentes séquences menées, avec étayage de l'adulte. Ceux qui le souhaitent ont ensuite exprimé oralement leur moment préféré et ceux qu'ils ont le moins aimé ; il leur a été demandé d'expliquer leur réponse. Plusieurs grands axes se dégagent de ces réactions. Dans l'ensemble, les élèves expriment davantage de souvenirs positifs que le contraire. Ils ont adhéré au projet. Parfois, ils arrivent à nourrir leurs propos d'arguments, même si c'est encore difficile au cycle 2. Nous pourrions classer ainsi les extraits significatifs des enregistrements des séances menées en classe. Dans la majorité des cas, les raisons évoquées sont surtout de l'ordre de l'affect. C'est lorsque les enfants ont pris du plaisir dans une activité qu'ils s'en souviennent positivement : *« j'ai bien aimé quand on a fait l'arbre des bonjour parce que*

c'était un peu drôle quand on a entendu les langues », « j'ai bien aimé quand tu nous as lu l'histoire parce qu'elle était trop bien », « j'ai bien aimé quand on a fait la fleur parce que j'aimais bien coller les pétales », « j'aimais bien quand tu nous as fait écouter les chansons d'anniversaire ; ça fait trop rire », « j'ai bien aimé en chinois, ça m'a fait super rire », « j'ai bien aimé quand on a fait l'arbre des bonjour », « j'ai bien aimé les chansons d'anniversaire parce que ça me faisait rire », « j'ai bien aimé quand tu as lu le livre », « j'ai bien aimé quand on a fait l'arbre des bonjour, le gâteau et j'ai bien aimé aussi quand on a écouté les langues », « j'ai tout aimé et c'était pas ennuyant ». Face à la difficulté ou à une émotion difficile à vivre, ils gardent un souvenir plus négatif des séances : « j'ai adoré tout sauf les langues de chat parce qu'il y avait des langues qui étaient difficiles, que je comprenais pas », « ce que j'ai le moins aimé c'était le gâteau des langues parce que c'était un petit peu ennuyant », « j'ai rien aimé, c'était trop ennuyant », « moi j'ai tout aimé, à part ce moment là, que tu partes, là j'aime pas ». Dans le bilan de la séance « Bon anniversaire 1 » (cf. annexe 8, CP et CP-CE1, séance 3), j'avais déjà noté que les élèves avaient exprimé de la réticence face à ces activités qu'ils jugeaient très difficiles. En effet, ces élèves sont en train de construire leurs compétences de lecture ; transcrire ce que l'on entend à partir d'une donnée sonore est encore difficile pour eux, a fortiori si c'est une langue inconnue avec des sons qu'ils n'ont pas la possibilité de transcrire avec l'alphabet français. Nous pouvons comprendre que, face à l'inconfort dans lequel nous les avons placés avec cette activité, ils ne gardent pas un très bon souvenir de ce type de séances. En outre, le dispositif « Langues du Monde » a permis la découverte de nouvelles langues et sonorités : « j'aime bien les langues du monde, les écouter », « j'ai bien aimé aussi les langues de chat parce qu'il y avait beaucoup de langues », « on avait écouté les doigts, on a appris d'autres langues à faire pour compter jusqu'à 10 », « j'ai bien aimé le livre des « Langues de Chat » parce que j'aimais bien apprendre les autres langues » ; il a aussi mis en valeur des langues que les enfants connaissent et qu'ils ont pris plaisir à pratiquer, découvrir davantage ou partager avec leurs familles : « j'ai bien aimé quand on a fait le gâteau d'anniversaire ; je m'entraînais à dire en arabe » ; « j'ai tout aimé, y avait pas de choses que j'ai pas aimées ; le gâteau, j'ai bien aimé parce que j'ai demandé à ma mère comment on dit et j'ai écrit ».

Chez les élèves plus grands, l'argumentation est plus construite. On note quand même encore une différence entre les CE2 et les CM2. Certaines réponses des élèves de CE2 restent encore très centrées sur la tâche. Ils n'ont pas forcément tous encore la décentration pour exprimer ce que le projet a pu leur apporter ou non : *« j'ai bien aimé quand on a fait la fiche où on devait coller les étiquettes »*, *« j'avais bien aimé quand on a fait les fleurs des langues parce que j'aime bien dessiner et j'aime bien m'exprimer »*, *« j'ai pas aimé les jours de la semaine parce que c'était hyper dur »*, *« le moment que j'ai le moins aimé c'était la première séance parce qu'on devait écrire. Je devais gommer et ré-écrire, ça gaspille de l'encre et celui de retrouver son pays sur la carte, c'était pas facile et même très ennuyeux »*, *« la carte, j'ai vraiment pas aimé parce que c'était dur à chercher »*, *« j'ai pas aimé quand on a tracé des traits parce que c'était trop long »*, *« mon moment préféré, c'était quand on a colorié et collé parce que j'aime bien quand on colle et on colorie »*. Parfois, même, les réponses ne sont que de l'ordre de l'affect ou liées à la situation de classe proprement dite : *« le moment que j'ai le moins aimé c'est quand il y avait pas le silence »*, *« j'ai aimé quand on a écouté les langues parce qu'il y avait des mots rigolos. J'ai aussi aimé quand on avait les étiquettes parce qu'il y avait du suspense »*, *« j'ai pas aimé quand toute la classe parlait parce que ça faisait mal à la tête »*, *« ce que j'ai aimé, c'est qu'on pouvait aider les camarades et même nos amis »*, *« j'ai pas aimé quand tout le monde criait »*, *« j'ai pas aimé le moment où on avait des enfants et on devait faire un trait sur leur pays parce que la première fois j'étais malade et j'ai pas compris »*, *« Le moment que j'ai le moins aimé c'est quand on a cherché avec une feuille parce qu'on n'a pas cherché tout seul »*. Certains arrivent malgré tout à expliquer le bénéfice personnel qu'ils ont retiré de ces séances. Certains reconnaissent l'enrichissement personnel apporté par l'ouverture culturelle liée à la mise en place de ce dispositif : *« comme je connaissais pas tous les pays du monde, j'en ai appris un peu plus »*, *« ça m'a aidée à mieux savoir comment ils parlaient »*, *« mon moment préféré, c'était quand on a fait le calendrier. Parce qu'il y avait un autre alphabet »*. Pour d'autres, ce sont les compétences nouvelles en langues étrangères qui les ont le plus marqués : *« ça m'a fait apprendre des jours en arabe, allemand, espagnol, hébreu et italien »*, *« mon moment préféré, c'était apprendre les (BONJOUR) car si je vais dans le pays dans lequel on a appris les bonjour, au moins, je saurai déjà dire (bonjour) en cette langue »*, *« j'ai aimé avec l'ordinateur écouter les bonjours parce que maintenant je sais comment dire »*. Parfois la

source de plaisir a plutôt été de se confronter à sa propre biographie langagière, de parler aux autres des langues que l'on connaît déjà : « *j'ai bien aimé quand on a dessiné la fleur parce qu'on disait les langues qu'on connaissait* », « *moi, j'ai aimé les langues parce que j'aime l'arabe* », « *j'ai bien aimé où on a fait la fleur où on écrit notre pays et si on sait parler parce qu'on dirait que ça nous présente et c'était marrant* ». C'est donc ici la reconnaissance par l'Ecole de leur univers et compétences linguistiques qui leur a plu. D'autres, enfin, évoquent les changements d'attitude dans leur environnement proche, vis-à-vis des langues : « *grâce à ça maintenant, ma nounou tamoul, elle m'apprend un peu le tamoul ; avant elle m'apprenait pas* ».

Enfin, les réponses des élèves de CM2 sont les plus abouties. Parmi celles-ci, l'une d'elles m'a particulièrement interpellée. Cette élève a su mettre en mots les tâches réalisées, les objectifs visés et dire ce qu'elle en a pensé et retiré (cf. annexe 13, élève n°2 de CM2). Cette réponse récapitule quasiment à elle seule les grandes catégories dans lesquelles nous pouvons classer les réponses des autres élèves :

Dans cette classe de langues du monde, nous avons :

-  reconnu des langues
-  fait notre fleur des langues
-  découvert d'autres langues
-  vu la vie de quelqu'un qui est arrivé à New York sans parler anglais
-  écouté la chanson de cette personne et découvert toutes ses langues

-  = j'ai bien aimé car ça m'a permis de découvrir d'autres langues
-  = ça m'a permis de faire le point sur les langues que je connais et découvrir celles des autres
-  = j'aime bien découvrir d'autres langues
-  = ça m'a permis de me rendre compte de la difficulté d'arriver dans un autre pays
-  = ça m'a permis de voir l'ambiguïté des autres langues

Comme pour les élèves plus jeunes, on retrouve des arguments liés à la découverte de nouvelles langues ou à la construction de compétences favorisant l'apprentissage de langues nouvelles : « *j'ai bien aimé car ça m'a permis de découvrir d'autres langues* », « *j'ai bien aimé aussi la première activité car cela m'a appris à différencier les langues* », « *j'ai tout bien aimé parce que ça nous a appris des choses, des nouvelles langues et de nouvelles écritures* », « *cela m'a fait découvrir d'autres langues que le français* », « *j'avais jamais entendu une chanson en plusieurs langues* », « *c'est la première fois que je vois plusieurs langues dans le même texte* ».

La reconnaissance de leur identité et de celle des autres par le biais de la construction des biographies langagières a parfois été appréciée : « *ça m'a permis de faire le point sur les langues que je connais et découvrir celles des autres* », « *j'ai bien aimé la fleur des langues car cela m'a aidée à me rappeler des langues que je connaissais* », « *j'ai bien aimé quand on a fait la fleur des langues parce que ça fait découvrir les langues des autres. Et aussi ce qu'ils connaissent et ce qu'ils ne connaissent pas* », « *J'ai bien aimé parce que j'ai découvert des mots (...) et ça m'a rappelé l'Espagne* ». Mais elle a aussi été dépréciée par certains qui auraient préféré garder leur biographie langagière « *confidentielle* ». Chez ces préadolescents en pleine construction identitaire, il n'est pas surprenant que cette activité ait pu gêner certains élèves : « *j'ai aimé à peu près toutes les activités mais j'ai pas trop aimé la fleur des langues parce qu'après on devait le dire à tout le monde et y en a peut-être qui avaient pas envie parce que c'est un peu personnel, je trouve* », « *je n'ai pas aimé la fleur de nos langues car on a exposé ce que l'on avait fait et peut-être que quelques personnes voulaient le garder confidentiel* ».

Les deux dernières réponses de cette élève révèlent même l'effet de ces séances au niveau de l'altérité : « *dans cette classe de langues du monde, nous avons vu la vie de quelqu'un qui est arrivé à New York sans parler anglais ; écouté la chanson de cette personne et découvert toutes ses langues ; ça m'a permis de me rendre compte de la difficulté d'arriver dans un autre pays ; ça m'a permis de voir l'ambiguïté des autres langues* ». Il y a peu d'élèves qui ont relevé cet aspect là. Peut-être qu'avec un module plus long il aurait été possible d'obtenir des résultats similaires à plus large échelle.

Un certain nombre de réponses restent liées directement à la tâche et au déroulement des séances : « *j'ai pas aimé le travail "il est long le chemin" parce que c'est ennuyeux* », « *j'ai bien aimé la première chose qu'on avait fait quand on devait deviner les langues* », « *j'ai bien aimé les jours de la semaine parce que c'était plus facile* », « *j'ai bien aimé quand on a découvert d'autres langues surtout sur la première séance et les langues d'Adrien aussi* », « *je n'ai pas trop aimé quand on était par groupe et qu'on devait ranger des*

langues ensemble parce que c'était difficile ! », « j'aimais bien au début mais à la fin c'est lassant ».

Enfin, certaines réponses traitent de l'aspect « utilitaire » des langues. Les extraits de cet échange oral en sont un bon reflet : *« j'ai pas trop aimé parce que je trouve que ça sert à rien d'apprendre des langues alors qu'on va jamais parler », « si tu vas dans un pays étranger et que tu vois qu'ils parlent cette langue, tu te dis, elle va pas me servir et tu vas aller là-bas, tu vas dire elle aurait pu me servir cette langue », « tu parles anglais ? c'est la langue internationale ! », « et ben l'anglais, je connais l'anglais ! ».*

Tous ces éléments de réponse nous permettent donc de conclure qu'auprès des élèves, le dispositif « Langues du Monde » a bien su valoriser le patrimoine linguistique interne aux classes mais aussi favoriser la découverte d'autres langues. Cela a non seulement fait émerger les biographies langagières mais aussi créé, par le biais des langues, une ouverture à l'autre qui s'est révélée très positive. J'ai gardé la trace, dans mon cahier de bord journalier, d'une question qu'une élève de CP m'a posée en récréation et qui me semble être un bel exemple de ce qu'a pu modifier ce module auprès des élèves quant à l'altérité : « Anabelle, comment on dit bonjour dans la langue d'Erza déjà ? ». Cette enfant a cherché à entrer en relation avec l'EANA en question dans sa langue, chose que je n'avais pas vu jusqu'alors. Quant à la remarque de certains CM2 quant au côté lassant du projet sur la longueur, il est aussi à entendre. Avec les enseignants, nous nous sommes dit qu'il serait intéressant de faire environ 3 modules par an et de les inscrire sur la longueur pour voir des effets à long terme sans perdre l'effet motivant de ces séances.

3.3.1.2. Au niveau des enseignants

A l'issue de la mise en place du dispositif « Langues du Monde », quatre questions ont été posées en entretien individuel. Celles-ci ont ensuite servi de base à un entretien collectif au cours duquel chaque enseignant a présenté aux autres ce qui avait été mis en place dans sa classe et exposé son évaluation personnelle du dispositif (cf. annexe 14). Sept autres questions ont permis de mener l'entretien individuel mais n'ont pas forcément été reprises en entretien collectif. Un document récapitulant l'origine des différents supports

utilisés pour la construction des séances a aussi été fourni aux enseignants comme trace du projet mais surtout comme outil de formation ; l'objectif étant qu'ils puissent poursuivre, s'ils le souhaitent, le travail engagé (cf. annexe 15).

Les transcriptions de ces entretiens nous apportent des éléments de réponse intéressants quant aux effets en aval de ce dispositif sur les enseignants et leurs représentations. Ce qui me semble être le plus directement lié à notre problématique concerne la connaissance des pratiques et compétences langagières de leur public, c'est-à-dire des élèves et de leurs familles. En effet, tous les enseignants mentionnent un changement radical à ce niveau là et une meilleure connaissance de leurs élèves et de leurs langues suite à la mise en place de ce projet « Langues du Monde ». Voici des extraits des témoignages des différents enseignants :

Enseignante de Grande Section (cf. annexe 14, entretien n°2)

⁸¹ Anabelle : (...) *Et peut être au niveau de la connaissance de ta classe, de ton public, est-ce que ça a...*

⁸² Martine : *Ah ben oui parce que moi y en a que je soupçonnais pas qui pouvaient parler cette langue ou... Qui pouvaient éventuellement la comprendre ou... Ben oui. Je te dis, notamment les enfants de langue arabe, hein. Je ne pensais pas qu'ils savaient, qu'ils le parlaient chez eux parce qu'ils ne le manifestent pas du tout à l'école.*

Enseignante de CP (cf. annexe 14, entretien n°3)

⁴⁰ Bernadette : (...) *c'était justifié, oui. Parce que du coup j'ai découvert que dans la classe il y avait quand même pas mal de langues différentes alors que je ne savais pas si il y en avait autant. (...) je trouve que c'est un enrichissement pour eux, pour tous, pour se connaître.*

[...]

¹⁴⁰ Bernadette : (...) *En début d'année, il me disait qu'il savait parler anglais parce qu'il était tout le temps sur l'ordinateur. Il m'a sorti plein de mots en anglais. Voilà. Par contre, le laotien et le vietnamien, j'en entendais pas parler.*

[...]

¹⁶² Bernadette : (...) *je l'ai su parce que la maman est venue me voir et que je lui ai demandé comment elle parlait à la maison et la maman m'a dit, on parle swahili (...) Oui, j'ai découvert quand même des choses. (...) ça m'a apporté des connaissances sur les gamins, ouais. (...)*

Enseignante de CP-CE1 (cf. annexe 14, entretien n°4)

¹⁷⁴ Marjorie : (...) Si, du coup, c'est génial parce que j'ai découvert véritablement à cette occasion le pays d'origine et la langue de mes ENA par exemple. Ce que j'aurais pas été chercher autrement. En tout cas, peut-être pas, peut-être que je me serai quand même un peu intéressée à ça mais c'est pas forcément sûr parce que, avant, j'étais pas au courant de tous.

¹⁷⁵ Anabelle : Parce que tu l'exploitais pas, donc t'avais pas besoin...

¹⁷⁶ Marjorie : Non, mais voilà, justement, ça m'a fait prendre conscience, réaliser vraiment que j'appliquais cette fichue coupure totale entre l'école qui s'en fout de ce qui se passe à l'extérieur, quoi. Je les prenais comme ils étaient, mais je cherchais pas à savoir qui ils étaient, tu vois ?

[...]

¹⁹⁶ Marjorie : Moi j'étais pas dans quelque chose qu'il fallait niveler, qu'il fallait éradiquer. C'est juste que je me suis pas assez intéressée à mes élèves avant pour justement être au courant de toute la richesse qu'ils avaient. (...)

¹⁹⁸ Marjorie : (...) je savais quand même certains (...)

²⁰⁰ Marjorie : Mais pas à ce point là. Pas dans le détail, pas comme après. C'est pour dire qu'il y a une évolution, quoi. Une évolution.

Enseignant de CE2 (cf. annexe 14, entretien n°1)

⁷⁴ Yoan : (...) même si on en avait brièvement parlé sur des moments ponctuels, des langues qu'ils parlaient, du coup, là, ça a permis de beaucoup mieux connaître et puis finalement ça permet aussi après d'engager la discussion des fois sur un moment informel. Tiens, j'ai vu que tu parlais espagnol, comment ça se fait ? Du coup on en apprend et les enfants sont contents de nous raconter un peu, certains pas forcément mais bon, après on n'insiste pas, on n'est pas là non plus pour... Mais bon, après ça permet de mieux les connaître, mieux cerner aussi ce qu'ils ont chez eux : ah ben oui chez toi, je savais, pas, je pensais que tes parents parlaient français, non vous parlez que cette langue là. Sans être dans le jugement ça permet de connaître un peu mieux ce que les élèves vivent au quotidien.

Enseignante de CM2 (cf. annexe 14, entretien n°5)

¹⁴⁰ Houda : Non, mais par contre, je me suis aperçue qu'il y avait pas mal d'élèves qui prenaient des cours le samedi matin et le dimanche matin, de la langue de leurs parents. Et en fait, je me rendais pas compte à quel point il y en avait autant.

C'est cet apport qui me semble le plus significatif. Mais le dispositif « Langues du Monde » a apporté d'autres éléments d'analyse intéressants en lien plus ou moins direct avec notre problématique. Les enseignants y ont trouvé différents intérêts, personnels et professionnels.

Tout d'abord, ils ont tous trouvé que ce projet était bénéfique pour les élèves, mais pas forcément au même niveau ni pour le même type d'élèves. Certains décrivent le bénéfice dans le domaine de l'apprentissage des langues proprement dit : *« ça permet de comprendre pourquoi y a des différences, pourquoi aussi y a des points communs et que l'anglais est plus proche du français que l'arabe par exemple mais que c'est un peu plus éloigné que l'espagnol. Ça permet aussi de comprendre comment est construite un peu la langue et comment peuvent être construites un peu les autres langues », « pour ceux qui ne connaissent pas, ce qui a de bien c'est justement encore le système de l'écoute et de découvrir d'autres sonorités. Pour moi, c'est riche »*. Ce qu'apporte ce type de projets en termes d'altérité est aussi régulièrement évoqué, notamment vis-à-vis des élèves allophones qui arrivent régulièrement sur l'école : *« dans le contexte notamment de notre école, ben voilà, on a des enfants qui n'ont jamais vu d'alphabet comme le nôtre, qui ont un alphabet arabe. Ils arrivent d'un autre pays. Ben voilà, eux ils sont confrontés à ça... », « ça renverse un peu les rôles et ça permet aussi de comprendre que pour nous c'est ça mais comment ça se passe ailleurs. Donc culturel, je pense pour soi-même au niveau culture générale, on va dire, et culturel pour comprendre un petit peu le vécu et un peu ce que les autres font, quoi. Et des autres qu'on côtoie en l'occurrence. », « après, particulièrement dans cette école, on a... C'est très hétérogène, hétéroclite. Et donc, ça s'y prêtait vraiment bien. On a plein de cultures différentes, on a plein d'origines. J'ai des élèves qui sont nés en France mais qui ont leurs parents qui sont nés à l'étranger, j'ai des élèves qui sont en France, pas mal, depuis pas très longtemps. C'est très mélangé. Ça bouge de par l'existence de l'UPE2A et du coup, du foyer à côté. Et donc ça s'y prêtait vraiment bien. De désacraliser en fait. J'ai un élève mutique, aussi dans la classe et bon, j'ai fait des petites recherches sur le mutisme, j'ai pas la prétention d'expliquer les raisons, mais je sais qu'une des raisons qui explique le mutisme, c'est, en fait, le décalage entre la culture scolaire et la culture familiale et certains élèves ont l'impression, en s'ouvrant à la culture scolaire, de trahir un peu leur culture familiale, sauf que voilà... On essaie de dire que c'est pas incompatible, que plusieurs culture peuvent exister et y en a pour qui c'est un peu difficile. Et donc, ça, de valoriser un peu la culture familiale, en ne considérant pas que c'est quelque chose de tabou, il faut pas en parler à l'école... »*. L'exemple de cet élève mutique rejoint le témoignage d'autres enseignantes qui ont trouvé ce type de projets particulièrement pertinent pour les élèves réservés : *« je pense que pour*

les enfants qui sont un peu réservés, par rapport à la classe c'est super bien parce que les autres les écoutent justement à ce moment-là », « Ben, je pense des gosses comme (W) pour prendre un exemple concret (...), ENA, réservée, tu vois, elle, je pense que ça lui a fait beaucoup de bien. (...) Des gosses comme (Y) et (X) qui sont un peu en dedans parce que, des fois, ils ont un peu du mal sur certains trucs, là, ça permet de... Et puis ça fait beaucoup de bien dans l'autre sens aussi à des (N) ou des (M) qui sont bourrés de leurs petits préjugés et que ça fait un peu redescendre sur terre et que ça force un peu l'esprit étriqué à s'ouvrir, quoi. Donc, moi je pense que ça a fait du bien un peu à tous sous des aspects différents, chacun pour d'autres raisons, dans un sens ou dans l'autre. Un (J), (N), (M), (L) même qui avait des propos aussi... Voilà, ces gosses là, je pense que ça leur a fait du bien autrement, d'une autre manière », « Ça se justifiait complètement. Ici, encore plus qu'ailleurs, vu le multiculturalisme qu'il y a ! Ça a permis à plein d'enfants qui ne peuvent pas en parler d'habitude, de s'exprimer, de se mettre en valeur, de mettre en valeur leur culture, de mettre en valeur leur langue d'origine, de montrer qu'ils savent des choses. Au niveau de la confiance en soi, je pense que ça fait du bien. Et puis, ils étaient tous contents justement de pouvoir partager ce qu'ils savent, quoi. Donc, oui, sur un plan humain, je trouve que c'est excellent, psychoaffectif aussi, ça a apporté beaucoup de choses. Après, l'ouverture culturelle, la « découverte du monde » qu'on a pu mettre en parallèle. Ben, ouais voilà, ça a été très riche. Même au niveau ensuite de la lecture, faire des parallèles, les exercices de phono, de transcription de sons étrangers en français, déjà, enfin, voilà, ça fait bosser le français aussi ! ».

3.3.1.3. Au niveau des parents

Dans toutes les classes, les parents ont répondu aux questionnaires et ils se sont massivement impliqués dans le projet Sacs d'Histoires notamment : *« j'ai été agréablement surprise quand même par les réponses. Parce que je m'attendais à ce qu'il y en ai moins ».* Un lien différent créé avec les familles est aussi parfois soulevé : *« ça fait un lien avec l'enfant, un lien avec l'école et ça c'est super important », « le retour des parents est très positif. Ils sont vraiment très contents de cette activité dans l'ensemble ».*

Face à l'adhésion rencontrée vis-à-vis des parents, nous envisageons donc de poursuivre le projet l'année prochaine et de profiter de leur implication pour valoriser la richesse culturelle et linguistique présente dans cette école.

3.3.2. Effets du dispositif à plus long terme

3.3.2.1. Perspectives générales et didactiques

Au niveau personnel et professionnel, de manière individuelle, les enseignants ont apprécié de découvrir l'Eveil aux Langues et les Sacs d'Histoires. Tous ont déclaré désirer poursuivre l'année scolaire suivante. Au cours des entretiens, certains ont aussi exprimé comment ils l'envisageraient ou proposé les aménagements qu'ils apporteraient : *« je pense continuer ça l'année prochaine, je ne sais pas comment mais avec le livre du cycle 1. Je vais essayer de me fournir le livre du cycle 1 pour voir un petit peu ce qu'on fait avant, quoi. Et continuer ça, oui »*, *« c'est peut-être pas quelque chose que je ferais toute l'année mais par contre, sur des moments massés, c'est à dire 3-4 semaines où on va faire une première activité, un peu plus loin dans l'année 3-4 semaines où on va faire une autre activité, et que ça arrive de temps en temps comme ça, qu'il y ait un fil conducteur quand même »*. Nous notons aussi que certains freins restent présents. *« J'aimerais bien continuer, je sais pas si je suis capable de le faire, mais... Pourquoi pas, ça m'intéresse »*, *« j'apprends beaucoup en regardant les autres, donc, ce que tu as fait, je me sens de le refaire (...) Après, les séances nouvelles, il faudra que... J'ai les grandes vacances pour travailler ! »*. C'est ce qui explique, en partie, que la plupart n'ont finalement pas poursuivi les séances en classe de manière autonome. Seul le projet « Sacs d'Histoires » a été maintenu sur l'école et certainement parce qu'il est porté par mon enthousiasme et ma volonté. Une formation dense et des directives ministérielles plus engageantes seraient sans doute nécessaires pour que les enseignants se sentent en confiance pour mener seuls ce type de projets. D'ailleurs une enseignante le décrit très bien : *« Je pense que c'est dur pour l'enseignant de se retrouver en porte-à-faux et ne peut pas donner... (...) pas avoir la réponse, voilà »*. Aussi, inscrire ce dispositif dans le projet d'école permettrait sans doute de le maintenir sur la durée. Tous, d'ailleurs, seraient en faveur de son inclusion dans le prochain projet d'école : *« on construit*

quelque chose au niveau de l'école et là je pense que ce sera vraiment profitable », « je pense que ça pourrait être une des activités qui pourrait être (...) mise dans le projet d'école. Surtout dans notre école, avec le public qu'on a ». Cela rejoint la principale limite soulevée concernant la durée du projet : « c'est très peu de séances. Tu vois, pour imaginer que ça ait des effets, je pense qu'il faut faire ça 3-4 ans ». Inscrire l'Eveil aux Langues dans un projet d'école sur trois ans permettrait donc à toute une équipe de s'y impliquer et de voir plus précisément les effets constatés. Il est indéniable que la mise en place du dispositif « Langues du Monde » reste bien trop court pour ancrer des changements de manière durable.

D'autres difficultés sont relatées, mais davantage d'ordre logistique. Néanmoins, ces remarques sont intéressantes car elles pourraient permettre d'améliorer le dispositif mis en place. Concernant les séances d'Eveil aux Langues proprement dites, des améliorations pourraient être apportées, notamment pour les plus petits. Les enseignants aménageraient en permettant davantage de manipulation par les élèves et passeraient moins de temps en collectif à l'oral : *« au niveau pédagogique, moi je trouve que c'est bien ce module là. Après, c'est un moment de langage et de regroupement tous ensemble, c'est vrai qu'il faut pas que ça dure trop longtemps quand c'est tous ensemble, c'est vrai que c'est bien qu'il y ait un petit temps court, un petit temps d'écoute, un petit temps de... Peut-être un petit peu plus de manipulation »*. Chez les plus grands, les séances pourraient durer plus de 45 min : *« C'est vrai que c'est une chose sur laquelle on peut facilement passer 1h / 1h15. Il y a vraiment un intérêt des élèves donc on peut faire des séances plus longues que ce qu'on va faire en langue ou que ce qu'on va faire sur d'autres... »*.

En ce qui concerne les Sacs d'Histoire, les retours des parents et leurs propositions nous ont aussi permis de faire évoluer le projet. Tout d'abord, pour les glossaires, choisir des mots qui soient vraiment présents dans le texte semble plus judicieux. En effet, pour chaque livre, trois images ont été choisies comme modèle de mot à traduire mais il n'a pas été vérifié que le mot apparaisse véritablement dans le texte. Avec les enseignants et grâce à l'aide des familles, nous avons envisagé de fournir, à partir de la rentrée suivante, une version audio de l'histoire en plusieurs langues. Cette évolution a pu être réalisée et cette année, les élèves ont eu la possibilité d'écouter l'histoire en plusieurs langues sur un CD, une

clé USB ou le site internet de l'école. L'étape suivante envisagée sera d'accueillir des parents volontaires pour lire des histoires aux enfants, en classe, en différentes langues. Nous aimerions ensuite, selon l'implication des familles et leurs compétences linguistiques, créer nos propres livres bilingues à l'aide de parents en mesure de traduire un texte simple dans une autre langue.

3.3.2.2. Evolution personnelle

A l'issue de ce travail de recherche, il convient de se poser la question de ma propre évolution personnelle. Outre le grand plaisir que j'ai eu à mettre en place ce projet, je pense qu'il m'a aussi apporté une meilleure connaissance du public de cette école et de mes collègues. Il a favorisé, dans l'autre sens, une meilleure connaissance pour les élèves de mon rôle dans cette école. Il a permis que l'UPE2A soit reconnue et donc ses élèves aussi. Pour que des effets s'installent durablement, il faudra donc poursuivre le lien nouveau créé entre les classes ordinaires, l'UPE2A et les familles de tous les élèves de l'école. Ce projet m'a aussi permis d'expérimenter l'Eveil aux Langues en classe ordinaire, lieu où il est, à mon sens, le plus approprié. En UPE2A, bien qu'il puisse apporter certains bénéfices, je ne pense pas qu'il ait les mêmes effets. Il existe bien d'autres moyens de valoriser les répertoires langagiers des élèves allophones. Ce fut donc une expérience riche qui m'a permis de mettre un pied dans les classes ordinaires d'accueil de mes élèves et ainsi de me confronter à leur environnement quotidien. J'aimerais pouvoir, par la suite, renouveler ponctuellement ce type d'expérience.

Conclusion

Enrichie de connaissances nouvelles acquises au cours de mon année de formation continue en Master FLE, j'ai mené une action de recherche sur mon lieu de travail habituel. Cela m'a permis de créer des ponts et de faire des liens entre la théorie et le terrain. L'intérêt personnel que je retire de ce projet est donc indéniable en termes de formation. Vivre et faire vivre durant ces quelques semaines un dispositif valorisant les diverses langues présentes sur cette école a été très riche.

L'intérêt de ce type de projets promouvant le plurilinguisme n'est pas uniquement personnel pour celui qui le mène. Il a aussi été profitable aux élèves, à leurs familles, aux enseignants, et peut-être même à d'autres acteurs périphériques comme les acteurs sociaux du foyer de demandeurs d'asile même si nous n'avons pas vérifié la véracité de cette affirmation dans le cadre de ce mémoire. Tous ont pu toucher du doigt l'importance de pratiquer ou de poursuivre la pratique de ces langues familiales qu'on ne valorisait pas jusqu'alors à l'école.

Les élèves ont été très intéressés par les séances mises en place, à tout âge. Ils se sont découverts davantage grâce aux biographies langagières et ont découvert de nouvelles sonorités, de nouvelles langues, bref, de nouvelles connaissances en lien avec les « Langues du Monde ». Des bénéfices en termes d'altérité ont été constatés et nous sommes convaincus qu'avec un dispositif mené à plus long terme, les effets n'en auraient été que plus visibles.

Les familles des élèves ont aussi adhéré de manière massive au projet. Ils se sont investis en répondant aux questionnaires, en complétant les glossaires des « Sacs d'Histoires », en exprimant leur ressenti sur les « post-its » mis à leur disposition. Ces retours, très encourageants, nous laissent penser qu'un changement s'est peut-être opéré dans le lien entre l'école et les familles sur la question des langues familiales. Comme pour les élèves, pour que les effets se pérennisent, il faudrait que le projet se poursuive sur plusieurs années.

Les enseignants, dont je fais partie, ont aussi beaucoup appris grâce à ce dispositif. Ils déclarent mieux connaître leurs élèves désormais, en savoir davantage sur leurs pratiques langagières extrascolaires, avoir découvert des nouveaux outils pédagogiques. Tous auraient aimé poursuivre immédiatement après la mise en place du dispositif « Langues du Monde ». Mais des freins forts persistent et peu d'enseignants se sont sentis en mesure de poursuivre seuls la mise en place de séances d'Eveil aux Langues. Peut-être se sentiraient-ils sécurisés par une formation conséquente, des directives ministérielles plus engageantes et la cohésion de toute l'équipe pédagogique à travers l'inclusion de ce type de démarches dans le projet d'école.

Le bilan est donc majoritairement très positif et motive la poursuite de la mise en place de séances d'Eveil aux Langues et de projets promouvant le plurilinguisme. Un an après le début de cette aventure, les « Sacs d'Histoires » continuent d'exister dans cette école et se sont étoffés ; une version audio de l'histoire est désormais fournie aux familles avec le livre bilingue choisi. Les parents nous ont aidés pour la réalisation de ces enregistrements. La place de chacune des parties évolue, l'Ecole valorisant en ses lieux des compétences familiales rarement sollicitées. Nous envisageons d'aller plus loin et de rédiger nos propres livres bilingues, l'objectif principal étant de maintenir vivante cette nouvelle forme de relation entre l'Ecole et les familles et d'aider ainsi les élèves à développer de nombreuses compétences positives pour leurs apprentissages et leurs relations aux autres.

Bibliographie

BARATEAU, M. (2013). *Prise en charge des élèves allophones en maternelle : expérimentation de séances d'éveil aux langues en petite et grande sections*. (Mémoire de Master 2 professionnel, Université Stendhal, Grenoble). Repéré à : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00869788>

BARATEAU, M. & DOMPMARTIN-NORMAND, C. (2015) Eveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle. Dans C. Domp martin-Normand, S. Galligani, M-O. Maire-Sandoz & D-L. Simon (dir), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres interdisciplinaires sur le terrain de l'école*. (p.). Paris : Riveneuve éditions.

BENNABI BENSEKHAR, M., MORO, M.-R., REZZOUG, D., RAKOTOMALALA, L. & SIMON, A. (2015). Le bilinguisme, le plurilinguisme : une richesse pour tous, à l'école, en clinique, dans la société. Dans C. Domp martin-Normand, S. Galligani, M-O. Maire-Sandoz & D-L. Simon (dir), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres interdisciplinaires sur le terrain de l'école*. (p. 25-43). Paris : Riveneuve éditions.

BILLIEZ, J. (2007). Etre plurilingue : handicap ou atout ? *Encarts d'identité*, 111, 88-90.

BILLIEZ, J. (2011). Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ? *L'autre*, 12/2, 145-151.

CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire – Evlang, bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2011) La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. (p.241-252). Paris : Editions des archives contemporaines.

CHAMPALLE, A. & GALLIGANI, S. (2015) Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : difficultés et insécurités. Dans C. Domp martin-Normand, S. Galligani, M-O. Maire-Sandoz & D-L. Simon (dir), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres interdisciplinaires sur le terrain de l'école*. (p. 215-239). Paris : Riveneuve éditions.

CATROUX, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les cahiers de l'APLIUT*. Vol XXI, 3, 8-20

COSTE, D. (2013). *Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions*. Bruxelles ; Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications DL 2012, cop. 2013.

CUMMINS, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 19, 15-20.

DELEGUE, S. (2011). *Pour une pédagogie d'ouverture à la diversité en classe de maternelle à Belleville*. (Mémoire de Master 2 DFFL, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3).

DOMINGUEZ FONSECA, M. (2010). *Approches plurielles/éveil aux langues : le cas du sac d'histoires dans l'enseignement genevois*. (Mémoire de Master FLE, Université de Genève). Repéré à : http://www.galanet.eu/publication/fichiers/DominguezFonseca_2010.pdf

DOMPMARTIN-NORMAND, C. (2011). Eveil aux langues et cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'autre*, 12/2, 162-168.

EVEN, C. (2013). *Elaboration d'un dispositif du type « Ouvrir l'école aux parents d'élèves allophones », le cas du collège Libertaire Rutigliano de Nantes*. (Mémoire de Master 2 professionnel, Université Stendhal, Grenoble). Repéré à : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00871553>

EVENOU, G. (2014) L'éducation à la diversité linguistique – un atout pour la cohésion sociale. *Diversité*, 176, 158-164

GOÏ, C. (2014). Les langues à l'école, les langues et l'école – tentation monolingue versus réalités plurilingues. *Diversité*, 176, 33-38.

GROSBOIS, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les cahiers de l'ACEDLE n°4*.

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

LHOMME-DOLLE, B. (2014). *Faciliter la communication entre écoles et familles allophones, plurilingues et/ou francophones. Quelles actions mettre en place dans un établissement primaire dans le but d'améliorer la réussite scolaire des élèves ?*. (Mémoire de Master 2, Université Stendhal, Grenoble). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01016719>

MAIRE-SANDOZ, M.-O., SIMON, D.-L. & LAMBERT, P. (2011) Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s. *L'autre*, 12/2, 169-177.

M.E.N.¹³. *Le B.O. 2002 – Hors série n°1 du 14 février*. Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

M.E.N. *Bulletin Officiel [B.O.] – Hors série n°3 du 19 juin 2008*. Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

M.E.N. (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

M.E.N. (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*. Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>

¹³ Ministère de l'Éducation Nationale

M.E.N. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Repéré à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834

M.E.N. (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les cahiers de l'ACEDLE n°4*.

MORO, M.-R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école : entretiens avec Joanna Peiron et Denis Peiron*. Montrouge : Bayard.

O.E.P¹⁴ (2016) *L'école face à la diversité culturelle : « Une langue étrangère parlée en famille peut-elle être considérée comme un "facteur de risque" à l'école, voire un "déterminant" de l'échec scolaire des élèves ?* Repéré à :

http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=10269%3A%2%AB-une-langue-%3%A9trang%C3%A8re-parl%C3%A9e-en-famille-peut-elle-%3AAtre-consid%C3%A9r%C3%A9e-comme-un-facteur-de-risque-%3%A0-l%E2%80%99%C3%A9cole%2C-voire-un-d%C3%A9terminant-de-l%E2%80%99%C3%A9chec-scolaire-des-%3%A9l%C3%A8ves-%2%BB&catid=88889033&Itemid=88889069&lang=fr

REZZOUG, D. & MORO, M.-R. (2011). Oser la transmission de la langue maternelle. *L'autre*, 12/2, 153-161.

¹⁴ Observatoire Européen du Plurilinguisme

MOTS-CLÉS : diversité, langues, école, familles

RÉSUMÉ

Suite au constat d'une grande diversité culturelle et linguistique au sein de son école, cette enseignante a souhaité mettre en place un dispositif autour des « Langues du Monde » dans certaines classes de son établissement dans le but d'accueillir et de valoriser les langues et pratiques linguistiques des élèves et de leurs familles. L'objectif ici visé était de faire entrer dans l'École des compétences familiales souvent ignorées et qui pourraient représenter une ressource, notamment pour les élèves. Ce dispositif s'est déroulé sur une dizaine de séances dans quatre classes de l'école élémentaire et dans une classe de Grande Section de maternelle. Il était composé de séances d'Eveil aux Langues et d'un aménagement du projet « Sacs d'Histoires ». Dans ce mémoire, elle analyse les effets observés auprès des élèves, de leurs familles et des enseignants dans le rapport qu'ils entretiennent avec les langues en général et plus spécifiquement avec les langues familiales.



Annexes

**Accueillir et valoriser la diversité linguistique des
élèves et de leurs familles en école élémentaire :**

mise en place d'un dispositif autour des
« Langues du Monde »

NOM : VILELA

Prénom : Anabelle

*Sous la direction de **Diana-Lee SIMON** et **Cyril TRIMAILLE***

Mémoire de Master 2 Didactique des Langues
Parcours Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2016-2017

Annexe 1

Recueil des
représentations initiales
des enseignants de
classe ordinaire

RECUEIL REPRESENTATIONS INITIALES ENSEIGNANTS

Questionnaire proposé aux enseignants de classes ordinaires de la GS au CM2 et à l'enseignante de l'UPE2A

NOM PRENOM :

Niveau de classe :

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce niveau de classe ?

Quelle(s) formation(s) initiale(s) et continue(s) avez-vous suivies ?

Quelles langues connaissez-vous (langues étrangères, langues régionales, dialectes) ?

Complétez ce tableau (1 = très bien ; 2 = bien ; 3 = un peu ; 4 = pas du tout)

Langue	Je la comprends à l'oral.				Je sais la parler.				Je sais la lire.				Je sais l'écrire.			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

En utilisez-vous certaines en classe ? oui non parfois

Lesquelles ?

Dans quel contexte ?

Dans votre vie privée, utilisez-vous d'autres langues que le français (langues étrangères, langues régionales, dialectes) ?

oui non parfois

Lesquelles, dans quel contexte, avec qui ?

Combien d'élèves y a-t-il dans votre classe ?.....

Combien d'élèves bilingues y a-t-il dans votre classe ? Indiquez leurs initiales et les langues qu'ils parlent :

.....
.....
.....
.....

Quelles sont les langues connues de vos élèves ?

.....

.....

Vos élèves suivent-ils des cours de langues (à l'école, en dehors) ?

oui, sur le temps scolaire oui, en dehors du temps scolaire non je ne sais pas

Quelle(s) langue(s) apprennent-ils lors de ces cours?

.....

Combien d'élèves allophones avez-vous accueilli cette année dans votre classe ?

De quel(s) pays arrive(nt)-t-il(s) et quelle(s) langue(s) parlent-ils ?

.....

.....

Cela vous pose-t-il problème lorsque les élèves ne comprennent/parlent pas français ? Que faites-vous dans ce cas-là ?

.....

.....

.....

Mise en situation : Dans votre classe, vous avez un élève turcophone, né en France. La famille ne parle que le turc à la maison. Vous pensez :

- que c'est une bonne chose, c'est une aide pour les apprentissages, il est important que la famille continue.
- que c'est dommage, la famille devrait parler français.
- que ça n'a pas d'incidence sur les apprentissages, peu importe finalement la langue parlée à la maison.

DANS LA CLASSE, pensez-vous que l'enseignant doit autoriser les élèves à parler d'autres langues que le français, notamment s'il s'agit de leurs langues maternelles ?

oui non cela dépend des langues je ne sais pas

DANS LA COUR DE RECREATION, pensez-vous que l'enseignant doit autoriser les élèves à parler d'autres langues que le français, notamment s'il s'agit de leurs langues maternelles ?

oui non cela dépend des langues je ne sais pas

A LA CANTINE ou lors des **ACTIVITES PERISCOLAIRES**, pensez-vous que le personnel encadrant doit autoriser les élèves à parler d'autres langues que le français, notamment s'il s'agit de leurs langues maternelles ?

oui non cela dépend des langues je ne sais pas

Si vous souhaitez apporter des précisions ou poser des questions, vous pouvez utiliser ce cadre :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour votre participation !
Anabelle

Annexe 2

Recueil des
représentations initiales
des travailleurs sociaux
du CADA

RECUEIL REPRESENTATIONS

Questionnaire proposé aux travailleurs sociaux du foyer (CADA, DHUDA et CPH).

NOM PRENOM :

Je travaille au : DHUDA CADA CPH

Quelles langues connaissez-vous (langues étrangères, langues régionales, dialectes ; vous pouvez préciser votre niveau, parlé uniquement par exemple) ?

.....
.....

En utilisez-vous certaines dans le cadre de votre travail ? oui non parfois

Lesquelles ?

Dans quel contexte ?

.....

Dans votre vie privée, utilisez-vous d'autres langues que le français (langues étrangères, langues régionales, dialectes) ?

oui non parfois

Lesquelles, dans quel contexte, avec qui ?

.....

Savez-vous toujours de quels pays arrive la population que vous accueillez et les langues qu'ils parlent ? Comment obtenez-vous ces informations ?

.....

.....

.....

Cela vous pose-t-il problème lorsque ces personnes ne comprennent/parlent pas français ? Que faites-vous dans ce cas-là ?

.....

.....

.....

Mise en situation : Vous accueillez une famille qui ne parle que sa langue d'origine avec ses enfants au foyer. Vous pensez :

que c'est une bonne chose, c'est une aide pour les apprentissages, il est important que la famille continue.

que c'est dommage, la famille devrait parler français.

que ça n'a pas d'incidence sur les apprentissages, peu importe finalement la langue parlée à la maison.

autre. Précisez :

Si vous souhaitez apporter des précisions ou poser des questions, vous pouvez utiliser ce cadre :

.....

.....

.....

.....

Merci pour votre participation !

Anabelle

Annexe 3

Appel à l'attention de
Xavier Darcos rédigé par
Luc ferry et Jack Lang,
hostiles aux nouveaux
programmes de 2008

Nous en appelons à l'honnêteté de Xavier Darcos et à son sens des responsabilités

D'aucuns seront sans doute fort surpris de trouver nos deux noms réunis au bas d'un même appel. En dépit de tout ce qui oppose nos choix politiques et philosophiques, nous avons pourtant les mêmes raisons de penser que les « nouveaux programmes de l'école primaire », rendus publics à la fin du mois de février, risquent de nuire gravement à la santé (déjà bien fragilisée) de notre système éducatif : l'avenir de nos enfants vaut bien une trêve dans nos querelles partisans. Les parents ne doivent pas être abusés par les promesses d'un « retour aux fondamentaux » et d'une exigence accrue, auxquelles nous adhérons tous : car, sous ces slogans séduisants mais vagues, c'est exactement l'inverse que le ministère de l'Éducation nationale nous propose aujourd'hui.

On nous annonce des programmes « plus ambitieux », mais, sur l'essentiel, notamment la lecture, l'écriture, l'expression orale, on en rabat comme jamais sur le niveau visé.

En fin de CM2, on se contente désormais d'attendre d'un élève qu'il soit capable d'« orthographier un texte simple de dix lignes lors de sa rédaction ou de sa dictée » alors que les programmes de 2002 demandaient qu'il sache rédiger un « récit » au moins deux fois plus long, mais aussi « noter des informations », « rédiger une courte synthèse » des leçons, en respectant, outre les règles d'orthographe et de syntaxe, des critères de clarté et de cohérence du propos. Soyons clairs : savoir tout juste écrire dix lignes sous la dictée ne suffit pas pour suivre une classe de 6e !

Plus grave encore, si possible : malgré les affirmations qui figurent dans la présentation des programmes, les horaires de français ne sont nullement augmentés, mais considérablement réduits par rapport à ceux de 2002 ! En 2002, le programme de français comportait obligatoirement et au minimum deux heures de lecture et d'écriture quotidiennes, auxquelles s'ajoutait le temps consacré à l'expression orale et à l'étude de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire). Soit treize heures. Il n'en reste plus que dix aujourd'hui ! Du reste, comment Xavier Darcos peut-il prétendre sans sourciller diminuer tout à la fois l'horaire hebdomadaire global (qui passe de 26 à 24 heures en raison de la suppression des heures du samedi matin), augmenter les horaires de sport et de maths, créer une discipline nouvelle (l'histoire de l'art) et, malgré cela, augmenter l'horaire de français ? Disons-le posément mais fermement : il s'agit d'un mensonge.

Paresse intellectuelle

Sur bien d'autres sujets encore, les épaisses ficelles de la com en arrivent à éclipser totalement le fond des problèmes.

Pour satisfaire à la démagogie ambiante, on affirme sans vergogne que « programmes courts = programmes centrés sur les fondamentaux », alors qu'il suffit de réfléchir trois minutes pour comprendre qu'à l'évidence c'est l'inverse qui est vrai : plus les programmes sont courts dans le texte officiel, plus ils sont lourds dans la classe. Si vous mettez « la Révolution française » sans autre précision au programme, il est, au sens propre, sans limite. Un bon programme, c'est d'abord un programme qui a le courage de faire des choix et de les expliciter, ce qui suppose un peu d'espace.

La première condition de l'efficacité des apprentissages, c'est leur continuité, leur cohérence, d'un jour à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un maître à l'autre. Et cela suppose un cadre commun suffisamment clair, qui ne prête pas à une infinité d'interprétations. Le contraire même de ce que l'on découvre ici, dans un texte qui expédie l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP et au CE1 en 15 lignes ! Et quelles lignes ! Jugez vous-mêmes : « Dès le cours préparatoire les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls les mots déjà connus. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire de manière plus aisée et plus rapide. » C'est tout pour le CP !

Les nouveaux programmes se vantent avec arrogance d'avoir renoncé à expliciter et à choisir, de sorte que la paresse intellectuelle et le manque de courage se parent ici des dehors du gros bon sens pour lâcher la bride à toutes les lubies pédagogiques.

Ce n'est pas non plus parce qu'on ajoute le mot « morale » pour bien donner le sentiment, pas même véridique, d'un « retour à » que l'on améliore en quoi que ce soit le contenu des enseignements. Pis encore, le programme de sciences a été littéralement laminé pour faire place à de bien vagues notions d'écologie...

Vide abyssal

Nous avons ensemble, l'un comme ministre, l'autre comme président du Conseil national des Programmes, piloté le vaste chantier de refonte des programmes de l'école primaire entre 2000 et 2002. Que ce travail puisse et doive être amélioré, nous sommes les premiers à en convenir. Mais qu'on le liquide purement et simplement pour le remplacer par un vide abyssal est proprement consternant. Malgré nos divergences de fond sur d'autres sujets, nous nous étions accordés sur l'idée que l'élaboration des programmes devait être désormais transparente et publique. C'est dans cette perspective que le soin de réfléchir aux contenus d'enseignement fut confié à un groupe de personnalités reconnues, présidé par Philippe Joutard, historien et ancien recteur estimé de tous.

Nous voulions ensuite que ces programmes fussent réellement utiles, non seulement aux instituteurs chargés de les mettre en œuvre, mais aussi - c'est peut-être leur principale fonction - aux auteurs de manuels scolaires pour lesquels ils constituent le cahier des charges.

Jusqu'alors, les programmes de l'école se contentaient, comme celui qu'on nous propose à nouveau aujourd'hui, d'être un catalogue de vœux pieux, du genre : « Au CM2 l'enfant maîtrise les principales règles de l'expression écrite, il sait se comporter avec respect avec autrui... », et autres déclarations aussi péremptoires qu'inopérantes. À la place de ces injonctions creuses, nous souhaitions indiquer enfin des progressions concrètes, autant que possible précieuses pour les maîtres débutants, et rassurantes, car stables, pour les plus chevronnés.

Disons-le franchement, c'était une petite révolution par rapport à la langue de bois « éduc nat » jusqu'alors en vigueur. Tous deux préoccupés par la montée de l'illettrisme, nous étions soucieux que, par-delà la pluralité des méthodes de lecture (il y a des centaines de manuels différents sur le marché de l'édition scolaire !), les programmes fixent enfin un cadre commun, solide et intelligible par tous. Le groupe de Joutard avait fait sur ce point un travail réellement remarquable et innovant.

Ce sont tous ces efforts qui risquent d'être anéantis aujourd'hui.

Imposture

Entre autres choix forts, (...) nous avons imposé explicitement un temps quotidien incompressible de lecture et d'écriture de deux heures trente par jour aux CP et CE1 et de deux heures par jour du CE2 au CM2, parce que des enquêtes précises de l'inspection montraient que ce temps pouvait varier de 1 à 4 selon l'enseignant !

C'était là une décision aussi inédite que cruciale. Notre conviction était que seule la pratique assidue de l'écriture et de la lecture permet aux enfants de maîtriser la langue, les exercices abstraits d'analyse grammaticale devant être réservés au collège.

Les nouveaux programmes menacent de détruire ces apports bénéfiques. La vérité est qu'ils s'en moquent parce que leur seule véritable visée est un affichage politique qui relève d'une catégorie relativement nouvelle : celle du « populisme scolaire », dont on pourra se faire une première idée au travers des quelques exemples que nous avons évoqués et de ceux qui vont suivre.

Comment croire, notamment, comme le prétend sans rire le dossier de presse présentant les nouveaux textes, qu'une réforme des programmes et des horaires, quelle qu'elle soit, puisse, à elle seule, permettre de « diviser par trois en cinq ans le nombre d'élèves qui sortent de l'école primaire avec de graves difficultés » ?

Même s'ils étaient sublimes, infiniment supérieurs à ceux de 2002 - ce qui est tout l'inverse -, une telle affirmation relèverait de l'illusionnisme. Il n'est pas un spécialiste du système scolaire pour y croire une seconde tant il est évident que l'échec scolaire relève de bien d'autres paramètres.

Un bon programme n'est jamais la condition suffisante du succès : au mieux, et c'est déjà beaucoup, il favorise la réussite du plus grand nombre, quand un mauvais le handicape sévèrement.

En revanche, l'opération politicienne est transparente : elle consiste à faire croire à un public ignorant des textes en vigueur, mais qu'une sourde angoisse associée au sentiment diffus que « tout fout le camp » prédispose à avaler la couleuvre, que les programmes élaborés en 2002 étaient « modernistes », écrits dans un jargon incompréhensible, bref, « soixante-huitards » (ce qui pour l'un d'entre nous au moins est un comble !), et qu'il est temps de restaurer les bonnes vieilles recettes du temps de nos aïeux.

Succès garanti dans les chaumières. Si c'était vrai, nous signerions peut-être des deux mains (encore que l'idéalisation du passé ne soit jamais un guide sûr), mais c'est en l'occurrence une imposture.

On laisse entendre, par exemple, que les actuels programmes d'histoire sont non chronologiques ou qu'ils ne comportent aucune référence aux personnages et aux événements concrets, que la grammaire à l'ancienne, comme on dit des confitures, n'est plus enseignée, qu'on ne fait plus de dictées, de rédactions ni de récitations, etc., mais tout cela est faux, archifaux.

Cela fait belle lurette - depuis Chevènement, à vrai dire que l'enseignement de l'histoire est redevenu chronologique et, dans nos documents d'application de 2002, on trouve toutes les références précises aux dates, événements et personnages principaux.

Reniement

On dit encore, comme l'a fait d'ailleurs à juste titre le président de la République, que c'est désormais la nation tout entière qui doit s'intéresser aux contenus d'enseignement et qu'il ne faut plus les réserver à d'obscurs experts au jargon digne des médecins de Molière.

Mais de nouveau la réalité est en contradiction radicale avec l'affichage démagogique.

S'agissant des nouveaux programmes, nul ne parvient à savoir, pas même les anciens ministres de l'Éducation que nous sommes, comment et par qui ils ont été rédigés !

Et pour cause. Les groupes d'experts, présidés et composés par des personnalités identifiables et reconnues, ont disparu.

Le Conseil national des Programmes a été supprimé, et l'Inspection générale elle-même n'a pas été saisie du dossier !

Est-il raisonnable de laisser de simples conseillers du ministère ou de l'Élysée élaborer dans l'opacité la plus totale des textes voués à régir l'école de la nation pour dix ans au moins et qui concernent des millions de familles et de citoyens ?

Prenons un exemple tout à fait concret : dans les nouveaux programmes, décision a été prise sans aucune concertation de diminuer environ par trois le temps consacré à l'enseignement de l'histoire et de la géographie afin de faire plus de place au sport et aux mathématiques : ce choix lourd de menaces ne peut-il être discuté publiquement ? Tous les démocrates ne peuvent que rejeter cette méthode aberrante.

En 2004, Xavier Darcos, alors ministre délégué à l'Enseignement scolaire, publiait avec l'un d'entre nous les programmes élaborés sous l'égide de Jack Lang : belle preuve d'ouverture d'esprit et de continuité.

Dans la préface, signée Ferry-Darcos, nous faisons l'éloge de ce travail et nous lui donnions notre imprimatur. Pourquoi ce reniement aujourd'hui sinon pour des motifs de pure communication, parce que le « look réac » plaît, hors de toute réflexion, à un certain électoral.

S'il suffisait d'être réactionnaire pour être génial, cela se saurait. Nous en appelons donc à l'honnêteté de Xavier Darcos et à son sens des responsabilités : il faut cesser de bouleverser sans cesse élèves, parents et professeurs à chaque changement de gouvernement !

Il faut au contraire préserver ce qui a été fait de bon par le passé, quelle qu'ait été la majorité de l'époque. Les professeurs ont plus qu'assez de ces changements aussi incessants qu'inutiles.

S'il y a quelques points à modifier, qu'on les modifie en conservant l'essentiel, mais qu'on ne sacrifie pas l'intérêt des enfants et des professeurs à des motifs de pure tactique politicienne.

Luc Ferry

Philosophe et auteur de nombreux ouvrages, Luc Ferry a été ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, de 2002 à 2004, du gouvernement Raffarin.

Jack Lang

Député socialiste du Pas-de-Calais, ancien ministre de la Culture, Jack Lang a été ministre de l'Éducation nationale, de 1992 à 1993, du gouvernement Bérégovoy et, de 2000 à 2002, du gouvernement Jospin

Annexe 4

Lettre du groupe des
organisations contre la
mise en place des
programmes de 2008

Monsieur le Ministre,

Nous voulons une école plus juste, dont les finalités et les contenus soient compris et partagés par tous. Nous sommes persuadés que l'école peut et doit faire réussir tous les élèves, et que pour cela, elle doit se transformer.

Pour nous les élèves du 21ème siècle doivent être respectés et respectueux, plus ouverts sur le monde et donc mieux capables de le comprendre, plus cultivés, plus éduqués, plus instruits, plus autonomes, plus responsables.

Pour nous l'école de l'avenir doit être le lieu où les élèves apprennent à maîtriser avec exigence et rigueur les apprentissages fondamentaux. Elle doit prendre en compte les attentes des parents, considérés comme des partenaires à part entière et non comme de simples usagers. Même s'il appartient à la nation d'en fixer les finalités, elle doit s'appuyer sur l'expérience des professionnels en matière d'éducation, de culture et d'enfance.

C'est pourquoi nous regrettons vivement qu'avant d'être rendu public, le projet n'ait fait l'objet d'aucune consultation des personnels de l'éducation nationale, de leurs organisations représentatives, des organisations de parents d'élèves, des associations professionnelles et des mouvements d'éducation populaire.

Le projet que vous nous présentez est marqué par un alourdissement des contenus, par une conception mécaniste des apprentissages et un affaiblissement de leur dimension culturelle. Il est loin de pouvoir contribuer à la réussite de tous les élèves qui par ailleurs nécessite les moyens adéquats. En fait il pénalisera ceux qui ont le plus besoin d'école et ne favorisera pas la maîtrise de l'ensemble commun des connaissances et des compétences que l'école doit faire acquérir à tous les élèves. Il tourne le dos à l'ambition des programmes de 2002 qui était de doter tous les élèves des outils nécessaires pour réussir au collège.

Nos organisations réaffirment avec force que les apprentissages fondamentaux que vise l'école primaire s'appuient sur un travail de l'élève dans lequel la recherche, la découverte et l'expérimentation s'allient nécessairement à la rigueur, à la structuration des connaissances et à la mémorisation.

En maternelle, nous rappelons que les programmes ne peuvent occulter l'accueil, la maturation psychologique et affective et ne donner comme finalités que la préparation à l'école élémentaire.

Elles vous demandent de procéder à une consultation approfondie de l'ensemble des partenaires de l'Education afin de revoir profondément votre projet.

Les organisations signataires :

- ▶ AFEF (Association Française des Enseignants de Français)
- ▶ AGEEM (Association Générale des enseignants des Ecoles Maternelles publiques)
- ▶ AIRDF (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français)
- ▶ CEMEA (Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Education Active)
- ▶ CRAP (Cahiers Pédagogiques)
- ▶ FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves)
- ▶ FOEVEN (Fédération des Oeuvres Educatives et de Vacances de l'Education Nationale)
- ▶ FRANCAS (Francs et Franches Camarades)
- ▶ GFEN (Groupe Français pour l'Education Nouvelle)
- ▶ ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne)
- ▶ JPA (Jeunesse au Plein Air)
- ▶ LIGUE de l' ENSEIGNEMENT et USEP (Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré)
- ▶ OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole)
- ▶ SE-UNSA (Syndicat des Enseignants)
- ▶ SGEN-CFDT (Syndicat Général de l'Education Nationale)
- ▶ SI-EN-UNSA (Syndicat des inspecteurs de l'Education Nationale)
- ▶ SNPI-FSU (Syndicat des personnels d'inspection de l'Education Nationale)
- ▶ SNUipp-FSU (Syndicat National Unitaire des Instituteurs et Professeurs des Ecoles)

Rejoint le groupe en mai 2008 :

- ▶ FGPEP (Fédération Générale des Pupilles de l'Ecole Publique)

Annexe 5

Données récoltées en
amont de la mise en
place du dispositif
« Langues du Monde »

RECUEIL REPRESENTATIONS INITIALES ENSEIGNANTS

Questionnaire proposé aux enseignants de classes ordinaires de la GS au CM2

Neuf enseignants ont renseigné ce questionnaire. Seuls cinq ont ensuite participé au projet. Pour les quatre n'ayant pas bénéficié des séances de « Langues du Monde », l'exploitation des données n'a donc pas pu être finalisée. Cependant, certains éléments restent intéressants à observer et paraissent être en adéquation avec les réponses des cinq autres questionnaires sur certains champs.

Connaissance/Reconnaissance/Méconnaissance du plurilinguisme des élèves

		Classes n'ayant pas participé au projet				Classes ayant participé au projet			
		Elèves cités comme bilingues		Elèves ayant une autre langue familiale que le français		Elèves cités comme bilingues		Elèves ayant une autre langue familiale que le français	
GS	Combien d'élèves bilingues y-a-t-il dans votre classe ?					2 sur 23		15 sur 28 (dont 3 EANA)	
CP						6 (et sûrement +) sur 23		17 sur 25 (dont 2 EANA)	
CP-CE1						7 sur 18		15 sur 20 (dont 2 EANA)	
CE1		3 sur 24		enquête non menée					
CE1-CE2		2 sur 20		enquête non menée					
CE2						4 à 7 sur 26		15 sur 28 (dont 2 EANA)	
CM1		Ne sait pas. (EANA non indiqués comme élèves bilingues)		enquête non menée					
CM1-CM2		2 sur 23 (= EANA)		enquête non menée					
CM2						3 sur 27 (= 2 EANA + élève mutique)		18 sur 26 (dont 2 EANA)	
		Langues citées comme connues des élèves avant le projet*		Langues présentes dans les répertoires des élèves ou de leur famille*		Langues citées comme connues des élèves avant le projet*		Langues présentes dans les répertoires des élèves ou de leur famille*	
GS	Quelles sont les langues connues de vos élèves ?					albanais, arabe, espagnol		albanais, arabe (d'Iraq, de Syrie, d'Egypte, d'Algérie, du Maroc), bissa, créole (Réunion), espagnol, italien, tigrinya	
CP						albanais, arabe, chinois, français		albanais, arabe (de Syrie, d'Iraq, du Maroc, d'Algérie), chinois, créole (antillais) français, kinyarwanda, laotien, swahili	
CP-CE1						albanais, arabe, chinois, russe		albanais, arabe, arménien, chinois, créole (Guadeloupe) espagnol, portugais, russe, tchétchène, tigrinya	
CE1		albanais, arabe, espagnol		enquête non menée					
CE1-CE2		anglais, arabe, espagnol		enquête non menée					
CE2						albanais, arabe, espagnol, français, turc		albanais, arabe (de Syrie, d'Iraq, du Maroc, de Tunisie, d'Algérie), créoles (de Guadeloupe, de la Réunion), espagnol, français, japonais, portugais, tigrinya, turc, vietnamien	
CM1		albanais, italien, marocain		enquête non menée					
CM1-CM2		albanais, autres inconnues		enquête non menée					
CM2						albanais, anglais, arabe, italien, polonais, russe, turc		albanais, anglais, arabe (du Maroc, de Tunisie) arménien, berbère, bosniaque, espagnol, italien, japonais, polonais, portugais, russe, tchétchène, turc, vietnamien	
		Oui, sur le temps scolaire	Oui, hors temps scolaire	Non	Je ne sais pas	Oui, sur le temps scolaire	Oui, hors temps scolaire	Non	Je ne sais pas
GS	Vos élèves suivent-ils des cours de langues (à l'école, en dehors) ?			x					
CP					x				
CP-CE1					x				
CE1					x				
CE1-CE2					x				
CE2					x				
CM1					x				
CM1- CM2					x				
CM2					x				

* classées par ordre alphabétique

Réactions face à une situation de migration récente

(accueil régulier d'EANA dont la compréhension et la production orale du français ne sont pas acquises)

		Moyens mobilisés							
		Oui	Non	Cause invoquée	Traduction dans la langue de l'élève (souvent par un autre élève)	Moyens kinesthésiques Gestes - Mimes - Mimétisme	UPE2A Prise en charge Ressources	Utilisation d'une langue tierce (anglais)	Reformulation en français, illustration par des exemples
GS	Cela vous pose-t-il problème lorsque les élèves ne comprennent/parlent pas français ? Que faites-vous dans ce cas-là ?	x		communication parents	x	x			
CP		x					x		
CP-CE1		x				x		x	
CE1		x		consignes					x
CE1-CE2		x		évaluation / acquis	x		x		
CE2		x				x	x		
CM1		x		apprentissages	x	x			
CM1-CM2		x					x		
CM2			x			x	x		x

Quelle place pour les langues d'origine à l'école ?

QUESTION 1
Mise en situation : Dans votre classe, vous avez un élève turcophone, né en France. La famille ne parle que le turc à la maison. Vous pensez :
 REPONSE 1 que c'est une bonne chose, c'est une aide pour les apprentissages, il est important que la famille continue.
 REPONSE 2 que c'est dommage, la famille devrait parler français.
 REPONSE 3 que ça n'a pas d'incidence sur les apprentissages, peu importe finalement la langue parlée à la maison.

QUESTION 2
DANS LA CLASSE, pensez-vous que l'enseignant doit autoriser les élèves à parler d'autres langues que le français, notamment s'il s'agit de leurs langues maternelles ?
 A oui B non C cela dépend des langues D je ne sais pas

QUESTION 3
DANS LA COUR DE RECREATION, pensez-vous que l'enseignant doit autoriser les élèves à parler d'autres langues que le français, notamment s'il s'agit de leurs langues maternelles ?
 A oui B non C cela dépend des langues D je ne sais pas

QUESTION 4
A LA CANTINE ou lors des **ACTIVITES PERISCOLAIRES**, pensez-vous que le personnel encadrant doit autoriser les élèves à parler d'autres langues que le français, notamment s'il s'agit de leurs langues maternelles ?
 A oui B non C cela dépend des langues D je ne sais pas

Résultats

	QUESTION 1			QUESTION 2				QUESTION 3				QUESTION 4			
	Réponse 1	Réponse 2	Réponse 3	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
GS	x			NR	NR	NR	NR	x					x		
				→ oui, si c'est un enfant allophone qui explique à un autre											
CP			x	x				x				x			
CP-CE1		x			x			x				x			
CE1			x	x					x			x			
				→ consignes/sécurité								→ consignes/sécurité			
CE1-CE2	x		x		x						x				x
CE2			x		x				x						x
				→ sauf dans un cadre pédagogique				→ progressivement vers le français							
CM1	x		x		x				x				x		
				→ à nuancer : il vaut mieux que les élèves parlent français mais dans certaines circonstances on peut passer par la langue d'origine											
CM1-CM2		x					x				x				x
	→ et continuer leur langue														
CM2	NR	NR	NR			(x)					(x)				(x)
	Les deux (langue d'origine + français)			→ cela dépend, non pas des langues, mais des situations : date d'arrivée, personnes auxquelles on s'adresse → les élèves doivent le plus possible parler français, mais ils ont le droit de parler leur langue (les deux à la fois, faire le parallèle, la traduction) → leur origine ne doit pas être ignorée, dévalorisée : une double langue/culture est possible et est même une « CHANCE »											

RECUEIL REPRESENTATIONS INITIALES TRAVAILLEURS SOCIAUX DU C.A.D.A.¹

Connaissance/Reconnaissance/Méconnaissance des langues des familles accueillies

Savez-vous toujours de quels pays arrive la population que vous accueillez les langues qu'ils parlent ? Comment obtenez-vous ces informations ?

Réponses toutes concordantes :

L'O.F.I.I.² donne des informations sur la nationalité et le pays d'origine, pas toujours sur la ou les langues parlées

Réactions face à une situation de migration récente

(accueil de familles dont la compréhension et la production orale du français ne sont pas acquises)

	Cela vous pose-t-il problème lorsque ces personnes ne comprennent/parlent pas français ? Que faites-vous dans ce cas-là ?			Cause invoquée	Moyens mobilisés				
		Oui	Non		Traduction (compatriote)	Traduction (interprète officiel)	Traduction (internet)	Utilisation d'une langue commune (anglais)	Moyens kinesthésiques ou visuels Gestes – Mimes – Dessins
Travailleur 1		x		communication	x	x			
Travailleur 2		x			x		x		
Travailleur 3		x		informations d'ordre médical			x		
Travailleur 4		x		prendre en compte leurs demandes	x	x			x
Travailleur 5		x		rendez-vous médicaux	x		x		x

Quelle place pour la langue d'origine ?

Mise en situation : Vous accueillez une famille qui ne parle que sa langue d'origine avec ses enfants au foyer. Vous pensez :

- que c'est une bonne chose, c'est une aide pour les apprentissages, il est important que la famille continue.
- que c'est dommage, la famille devrait parler français.
- que ça n'a pas d'incidence sur les apprentissages, peu importe finalement la langue parlée à la maison.
- autre. Précisez :

Les résultats face à cette mise en situation ne peuvent pas être exploités de manière quantitative. Tous les travailleurs sociaux ont complété leur réponse d'un commentaire. Tous ont longuement hésité, rayé leur première réponse ou une partie de la réponse. Nous allons donc plutôt les traiter de manière qualitative. Ci-dessous, les 5 réponses commentées.

Travailleur 1	<p>1^{ère} réponse, ensuite barrée : <input type="checkbox"/> que c'est dommage, la famille devrait parler français.</p> <p>2^{ème} réponse : <input type="checkbox"/> que c'est une bonne chose, c'est une aide pour les apprentissages, il est important que la famille continue.</p> <p>Commentaire : <i>Je conseillerais de parler le plus possible en français de façon à inciter les enfants à prendre exemple sur les parents. La motivation et la volonté des parents à apprendre le français va inciter les enfants à faire de même, et ainsi cela permettra de faire travailler les enfants sur les apprentissages.</i></p>
Travailleur 2	<p>Réponse : <input type="checkbox"/> que c'est dommage, la famille devrait parler français.</p> <p>Commentaire : <i>Quels conseils → langue à parler en famille = Essayer de parler le plus possible en français afin qu'ils s'habituent à cette langue. Les enfants vont rapidement pouvoir aider leurs parents. Eviter que les enfants servent d'interprète, donc il faut absolument que les parents fassent la démarche de parler le plus possible le français. La langue maternelle ne doit pas non plus être oubliée, c'est leur culture, leurs racines mais il est important pour eux de comprendre rapidement le français sans avoir recours à un tiers.</i></p>
Travailleur 3	<p>Réponse : <input type="checkbox"/> autre. Précisez :</p> <p><i>Je pense qu'il faut, dans la mesure du possible, allier les deux (langue d'origine + français) au quotidien.</i></p> <p>Commentaire : <i>Je leur conseillerais d'essayer d'allier leur langue d'origine et le français au quotidien. Le but étant de garder ce qui les caractérise, à savoir, entre autres, leur nationalité, la langue qu'ils pratiquent. Mais également de prendre en considération qu'ils sont en France et que dans un souci d'intégration et d'autonomie au quotidien, pratiquer le français est nécessaire.</i></p>
Travailleur 4	<p>Deux réponses cochées :</p> <p><input type="checkbox"/> que c'est une bonne chose, c'est une aide pour les apprentissages, il est important que la famille continue.</p> <p><input type="checkbox"/> que ça n'a pas d'incidence sur les apprentissages, peu importe finalement la langue parlée à la maison.</p> <p>Commentaire : <i>En famille, je leur conseille d'utiliser leur langue maternelle pour parler en famille. Pour les enfants en bas âge, à partir de 6 mois et un an de scolarité en France, je conseillerais aux parents de continuer d'apprendre leur langue maternelle à leurs enfants si ceux-ci ne parlent pas ou peu le français afin de pouvoir continuer à communiquer avec eux et que leurs enfants continuent à les comprendre. Ou je conseillerais aux parents d'apprendre au plus vite la langue française pour pouvoir communiquer au mieux avec leurs enfants.</i></p>
Travailleur 5	<p>1^{ère} réponse, ensuite barrée : <input type="checkbox"/> que c'est une bonne chose, c'est une aide pour les apprentissages, il est important que la famille continue.</p> <p>2^{ème} réponse : <input type="checkbox"/> autre. Précisez :</p> <p><i>Au départ, cela ne pose pas de problème (parler avec sa langue d'origine) mais par la suite les enfants peuvent devenir un moyen pour faire progresser les parents.</i></p> <p>Commentaire : <i>Conseils : continuer à parler leur langue maternelle, tout en essayant, selon les situations, de parler français certaines fois, une fois que celui-ci commence à être maîtrisé. La langue maternelle reste importante car il est plus facile de s'exprimer, de traduire ses ressentis...</i></p>

¹ Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile

² Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

QUESTIONNAIRE PREALABLE A LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF LANGUES DU MONDE

Questionnaire proposé aux enseignants volontaires pour la mise en place du projet

Question 1		OUI	NON	UN PEU (entendu parler)
Connaissez-vous les supports, dispositifs ou projets suivants ?	EOLE		5 sur 5	
	EVLANG		5 sur 5	
	ELODIL		5 sur 5	
	L'EVEIL AUX LANGUES		5 sur 5	
	DULALA (d'une langue à l'autre)		5 sur 5	
	LES LANGUES DU MONDE AU QUOTIDIEN (CANOPE)		4 sur 5	1 sur 5

Question 2

Le module « Langues du monde » proposé dans le cadre de ce stage est inspiré des activités d'Eveil aux langues. Celles-ci permettent de découvrir la diversité des langues du monde, à l'aide de documents oraux et écrits. De nombreuses activités et autres supports pédagogiques clés en main existent pour tous les niveaux du premier degré (de la maternelle au cycle 3). L'objectif n'est pas l'apprentissage d'une langue particulière. La visée générale est d'aider les élèves à devenir des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.

	OUI	NON	SANS AVIS	Vous pouvez, si vous le souhaitez, expliquer pourquoi :
A priori, cette démarche vous intéresse-t-elle ?	5 sur 5			- dans la classe, plusieurs nationalités – envie de mettre en place un dispositif langues du monde - ouverture au monde, aux autres, éducation à la tolérance, apprentissage de la décentration, travail de l'empathie - par son aspect culturel, sa richesse et sa diversité
Pensez-vous que ces démarches ont leur place à l'école primaire ?	5 sur 5			- classe « multi-langage » - travail intéressant pour le vivre ensemble → important dans les nouveaux programmes Maternelle - enrichissement, aide aux futurs apprentissages - aider les enfants à grandir avec ce qu'ils sont et où ils sont
Souhaiteriez-vous être formé(e) sur le sujet (ou davantage formé(e) si vous l'êtes déjà)?	5 sur 5			

Observation de la séance 1 par l'enseignant de la classe

Au cours de la séance, je peux indiquer ici les questions que je me pose, mes remarques...	GS	Enfants attentifs – Classe hétérogène, les enfants ont un peu déjà l'habitude d'entendre d'autres langues et parlent aussi une autre langue dans la famille – Enfants étrangers contents d'entendre leur langue.
	CP	Très bien car prise « au jeu » - Super pour découvrir les langues de la classe – 2 ^{ème} support difficile à voir en fond de classe.
	CP-CE1	Problème des enfants qui veulent se rendre intéressants et s'inventent des langues parlées ou comprises. Problème du flou de la notion langue parlée / comprise. Pas de critères clairs : les enfants qui ont entendu un mot et qui disent parler ou comprendre.
	CE2	
	CM2	
Après la séance, je peux indiquer ici les questions que je me pose, mes remarques, mes suggestions, ce que j'ai pensé des activités...	GS	Activités très intéressantes que je souhaiterais reconduire l'année prochaine dans la classe. Les enfants ont moins « honte » / gêne de parler leur langue en classe.
	CP	Peut-être plus d'écoute des différentes langues mais à voir au fil des séances.
	CP-CE1	
	CE2	Valorisant pour les élèves qui parlent différentes langues. Ludique et facile à accrocher le groupe classe → intéressant.
	CM2	C'est vraiment bien. J'avais besoin et envie de ça. C'est comme si les élèves se libéraient de quelque chose. Parce qu'on dit du bilinguisme que c'est une chance mais c'est aussi lourd à porter. Je sais que j'avais honte que mes parents parlent arabe. Ça va mieux mais ça a pris du temps.

Annexe 6

Transcription de
l'entretien initial avec
les cinq enseignants
volontaires

Entretien collectif auprès des 6 enseignants volontaires (5 classes) pour faire émerger les représentations à partir de 3 questions, posées oralement (*préciser qu'il n'y a pas de « bonne réponse » ou de réponse « attendue »*)

1. Pour vous, qu'est-ce qu'une personne bilingue ?
2. Quel(s) conseil(s) donneriez-vous aux parents de vos élèves bi/plurilingues quant au choix de langue(s) à parler en famille ? Pour quelles raisons ?
3. Lors du questionnaire initial, plusieurs d'entre vous ont eu des difficultés à indiquer les langues pratiquées en dehors de l'école par vos élèves. Pouvez-vous expliquer pourquoi ?

Transcription de l'entretien

Personnes présentes :

- **Anabelle** : moi-même, qui mène l'entretien
- **Martine** : enseignante de Grande Section (Maternelle)
- **Bernadette** : enseignante de CP
- **Marjorie** : enseignante de CP-CE1
- **Yoan** : enseignant de CE2
- **Houda** : enseignante de CM2

1 Anabelle : Alors, qu'est-ce que, pour vous, une personne bilingue ?

2 Bernadette : Ben, qui maîtrise deux langues, à l'oral et à l'écrit.

3 Houda : Moi, je... Plus à l'oral, qu'à l'écrit.

4 Marjorie : Oui, je mettrais un bémol sur l'écrit. Pour moi, quelqu'un de bilingue c'est quelqu'un qui arrive à s'exprimer et à comprendre deux langues, voilà. Moi, j'enlève la notion d'écrit.

5 Yoan : Qui parle couramment deux langues à l'oral.

6 Marjorie : Oui, couramment deux langues, moi, je serais plutôt sur l'oral.

7 Yoan : Après, c'est plus sur la notion de « couramment » où...

8 Anabelle : Oui, ça dépend ce qu'on entend par couramment.

9 Bernadette : A l'oral, oui.

10 Anabelle : Et toi, Martine ?

11 Martine : Oui, pareil. Mais surtout à l'oral. Plus à l'oral, je pense.

12 Anabelle : Y a pas besoin qu'ils maîtrisent l'écrit, quoi.

13 Martine : Non. Non.

14 Bernadette : Ben, non, quand ils sont tous petits.

15 Marjorie : Même à l'âge adulte, hein.

16 Houda : Après, ça dépend. Qu'est-ce qu'être bilingue ?

17 Marjorie : Oui, mais c'est la représentation qu'on en a, donc... Moi, ma représentation perso, ouais, c'est... Je suis sur l'oral.

18 Houda : Oui, mais tu dois avoir une définition un peu plus carrée.

19 Marjorie : Tu vois, les gens qui parlent un dialecte qui ne s'écrit même pas forcément... Le platt, il a mis longtemps par exemple en Lorraine tu vois, à ce qu'on le passe à l'écrit, tu as certaines langues vernaculaires qui ne sont que à l'oral où y a pas forcément d'écrit, donc...

20 Martine : Ça dépend du niveau de classe que tu as aussi. Pour moi un enfant bilingue c'est un enfant qui parle deux langues à la maternelle.

21 Bernadette : Voilà. C'est vrai qu'au début j'ai pensé collègue / bilingue. Alors, qu'en fait non. Bilingue, comme tu dis, ceux qui sont en maternelle, ils n'ont pas encore accès à l'écrit et ils parlent deux langues.

22 Martine : Tout à fait. Y en a certains qui parlent deux langues, ouais.

23 Anabelle : Et vous classeriez du coup ceux qui comprennent seulement une autre langue dans cette même catégorie ou pas ? Ou il faut qu'il la parle ?

24 Houda : Oui, parce qu'il y a une différence entre comprendre et parler.

25 Marjorie : Ben ça montre qu'ils sont moins... Quand t'arrives pas à produire, ça veut dire aussi que t'es pas suffisamment à l'aise pour pouvoir arriver à produire avec ce niveau, des phrases.

26 Yoan : Moi je les considérerais pas comme bilingues.

27 Marjorie : Moi non plus.

28 Houda : C'est pas du tout le même niveau de maîtrise.

29 Yoan : Par exemple, moi, je vais comprendre, on va dire, l'anglais et l'espagnol. Mais je ne me considère absolument pas comme bilingue.

30 Bernadette : Voilà. Tout à fait. C'est ce que j'allais dire aussi.

31 Yoan : Parce que pour faire des phrases il faut que je réfléchisse je cherche mes mots. Souvent je les construis en français d'abord mes phrases pour essayer de faire les correspondances en anglais ou dans une autre langue donc... On va dire, je me débouille, je vais me débrouiller mais je ne me considère pas du tout comme bilingue en tout cas.

32 Martine : Etre bilingue, c'est à mon avis, pas réfléchir en français avant, quoi.

33 Marjorie : C'est quand c'est spontané, du coup. Tu maîtrises bien.

34 Houda : Et puis tu as la langue maternelle qui s'ajoute à ça. Qu'est-ce qu'on entend par bilinguisme ? Est-ce que c'est la langue maternelle, donc forcément l'élève peut comprendre ?

- 35 Anabelle : C'est quoi la langue maternelle ?
- 36 Houda : Ben, la langue des parents. Et la langue utilisée à la maison.
- 37 Bernadette : Ouais, la langue du vécu. Ça peut être celle du papa aussi.
- 38 Houda : Oui la langue maternelle, c'est la langue des parents.
- 39 Marjorie : Oui, bien-sûr. Pour moi, ça s'inclue dedans.
- 40 Anabelle (à Houda) : C'est quoi ta langue maternelle ?
- 41 Houda : Moi, personnellement ? Ben, moi, mes parents parlent arabe, donc...
- 42 Anabelle : Donc ta langue maternelle, c'est l'arabe ou c'est le français ?
- 43 Bernadette : T'as baigné, t'a parlé arabe avec tes parents ?
- 44 Houda : Oui. C'est plutôt ça, oui.
- 45 Martine : Avant de parler français ? Du coup, t'as appris le français à l'école.
- 46 Houda : Oui. Voilà.
- 46 Anabelle : Oui, donc toi, ta langue maternelle, c'est vraiment l'arabe.
- 47 Houda : Mais j'ai un degré de maîtrise limité, de l'arabe.
- 48 Bernadette : Et la notion d'écrit ? Tu l'as la notion d'écrit ?
- 49 Houda : Je sais pas l'écrire, non.
- 49 Bernadette : Comme quoi, voilà.
- 50 Houda : Donc je sais pas si je me considère comme bilingue ou pas. Je pense pas, non. Parce que j'ai pas l'écrit, donc.
- 51 Martine : Ben si tu le parles couramment, c'est ce qu'on disait.
- 52 Houda : Justement. Par rapport à ma sœur, je maîtrise moins bien, tu vois.
- 53 Marjorie : Oui, mais si on te met avec quelqu'un qui parle arabe, tu arrives à te débrouiller, à échanger, à communiquer avec et à avoir une conversation, ou pas ?
- 54 Houda : Oui, j'arrive à faire une conversation.
- 55 Marjorie : Pour moi, c'est ça le critère : est-ce que t'arrives à communiquer en t'en sortant bien, tu vois, sans chercher tes mots, à échanger de manière fluide, à comprendre et à parler alors pour moi, t'es bilingue, quoi.
- 56 Houda : Et puis ça se perd une langue, aussi ! Il y a la langue de l'enfance, et puis en grandissant, t'en a une qui prend le dessus sur l'autre.
- 57 Marjorie : Ouais, c'est pas linéaire, c'est sûr. Et ça se perd vite, même.
- 58 Yoan : Ouais. Ça c'est hallucinant. Ça se perd super vite. Moi, j'ai un copain qui était arrivé de Russie qui a été adopté en France ; cinq ans après il parlait plus russe.

59 Marjorie : Oh, la vache.

60 Yoan : Comme il a été adopté dans une famille française, il parlait le français et plus le russe.

61 Martine : C'est pour ça qu'on dit bien aux enfants de grande section, enfin de maternelle, aux parents, parler leur les deux langues surtout ! Qu'ils ne perdent pas la langue.

62 Bernadette : Il faut qu'ils entretiennent. Nous, on a un copain il a jamais voulu parler espagnol à son fils, alors qu'il maîtrise l'espagnol. Tu te rends compte ? Alors que tu pouvais le maîtriser, tu pouvais...

63 Martine : Et pour moi, ça été un énorme regret : j'aurais pu parler arabe, polonais et français, donc tu vois.

64 Bernadette : En plus, tu vois.

65 Marjorie : Ouaou.

66 Anabelle : Et tes parents n'ont pas fait ce choix là.

66 Houda : Et moi, c'est la question que je me pose pour mes enfants aussi, hein. Je leur parle qu'en français.

67 Bernadette : Je pense qu'il y a une époque, quand tu arrivais en France, aussi, c'était à tout prix apprendre le français et puis il y avait des tabous. Tu pouvais pas pratiquer ta langue.

68 Anabelle : Et bien, on va justement arriver à cette deuxième question : quels conseils vous donneriez aux parents de vos élèves bilingues ou plurilingues, pour ceux qui ont plus de deux langues, quant au choix de langues à parler en famille et pourquoi ?

69 Martine : Ben il faut surtout garder les deux. S'il y a le français plus une autre langue maternelle il faut garder les deux, c'est une richesse. Et ça leur facilitera l'apprentissage des langues après. S'ils en maîtrisent deux, il peuvent en maîtriser trois, quatre...

70 Bernadette : Ah oui, de l'entretenir, tout à fait.

71 Yoan : De la langue maternelle oui, après, je pense qu'il faut pas non plus négliger le français. Moi j'ai vécu sur le secteur d'Oyonnax et des familles, on va dire, d'origine turque où les parents parlaient le français, simplement ils parlaient jamais, jamais français aux enfants et les enfants quasiment jusqu'au CP, ils ne maîtrisaient pas du tout le français.

72 Bernadette : Et c'est vrai qu'au CP. S'ils n'ont personne pour les aider, c'est dur aussi.

73 Anabelle : En allant à l'école quand même ?

73 Yoan : En allant à l'école, ouais. Comme ils étaient nombreux, ils parlaient tout le temps entre eux et... ça arrivait régulièrement qu'il y ait des enfants qui arrivent au CP en parlant très très mal le français, en ayant un vocabulaire super pauvre. Et autant c'est super intéressant de garder sa langue maternelle autant je pense que quand les parents ont la chance d'avoir les deux langues, il faut pas le négliger, voilà.

74 Martine : Il faut qu'il y ait un des deux parents, c'est-à-dire qu'il faut qu'il y ait un parent référent de la langue maternelle et un parent référent du français, voilà, quoi.

75 Bernadette : Moi, j'ai le souvenir du petit... Heu, le petit (X) qui, chez lui, ne parlait jamais français, c'était chinois ou vietnamien et arrivé au CP il a tout à fait compris la combinatoire. Tout ce que tu lui donnais à lire il le comprenait super bien. Et je suis arrivée en décembre, je me suis rendue compte qu'il ne savait pas faire une phrase en français. À un moment donné il voulait aller aux toilettes et il me dit « maîtresse caca ». Et là tu te dis « aouuu ». En fait, il était incapable de faire une phrase en français. Mais tout ce que tu lui donnais à lire en français, il lisait tout.

76 Anabelle : Il comprenait ?

77 Bernadette : Il comprenait.

78 Martine : Parce que les parents ont énormément de mal à apprendre le français.

79 Bernadette : Et ben les parents ne parlaient pas du tout, pas un seul mot de français. Lui il parlait vietnamien ou chinois à la maison. Et je pense que (Y) c'est la même chose.

80 Marjorie : J'allais parler de ça.

81 Martine : C'est la même famille.

82 Marjorie : Ça fait 20 ans mais ils ne parlent pas un seul mot de français. Mais pas un. Même pour caler un rendez-vous, les heures, les jours, ils n'ont pas encore appris ça.

83 Martine : C'est pour ça que nous, on envoie tout de suite en orthophonie en grande section.

84 Bernadette : Et (Y) il est dans le même système. Il suffit que tu aies un gamin qui ait un peu plus de difficultés comme (Y) et ben il a du mal. (Y) c'était un très bon élève donc après il a récupéré mais...

85 Martine : Il y a toujours un moment de flottement de toute façon dans le bilinguisme. Au niveau « grande section-CP », ils mélangent un peu les deux langues. Y a toujours ce moment de flottement, quoi.

86 Yoan : Non, et puis, je pense que c'est aussi hyper injuste parce qu'il y a des enfants qui vont parler que leur langue maternelle chez eux et que le français à l'école.

87 Yoan : Et qui vont parfaitement intégrer le français en le faisant qu'à l'école et y'en a d'autres c'est très compliqué.

88 Marjorie : Y en a, comme tu dis, ça leur suffit pas. Ils auraient besoin d'un soutien.

89 Bernadette : C'est comme tout le monde. Y en a qui ont des facilités, y en a qui en ont moins et les enfants qui ont quelques difficultés et ben, c'est super dur.

90 Yoan : Donc après, c'est pour ça, quand on demande quels conseils on donnerait à des parents, je pense que c'est compliqué de donner une règle générale, c'est un peu au cas par cas. Quand on voit un enfant qui a vraiment du mal à intégrer le français et qu'à côté de ça on sait que les parents ils pratiquent le français, ils pourraient le faire, ben peut-être conseiller, ben voilà quoi, ce serait pas mal de parler de temps en temps en français pour qu'il puisse un peu l'intégrer.

91 Anabelle : Même s'ils ne maîtrisent pas cette langue ? Par exemple.

92 Martine : Oui, j'allais dire y a le cas de nos familles asiatiques dont les parents n'arrivent pas à maîtriser la langue, donc nous, bon y a l'école, mais on donnait un coup de pouce orthophonie. On leur disait d'aller en orthophonie pour le vocabulaire, la construction de phrases et tout. Pour donner un coup de fouet, quoi.

93 Anabelle : Parce que le langage à la maternelle n'est pas suffisant ?

94 Martine : Non, ça suffit pas. C'est ce que je me tue à dire tout le temps, à la maternelle ils ont le bain de langue, ils ont le vocabulaire. Mais la structuration elle est pas là. C'est pour ça qu'à un moment donné on faisait pour les primo les grandes sections qui venaient le matin avec (Z) pour structurer la langue, au moins ce passage là. Et c'est vrai que ça donnait des résultats très intéressants à la fin.

95 Bernadette : Ah, tout à fait, ouais.

96 Anabelle : Il y a beaucoup de choses à inventer, ça c'est sûr. Dernière question : lors du questionnaire initial plusieurs d'entre vous ont eu du mal à indiquer les langues pratiquées en dehors de l'école par les élèves. Est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi ? Soit les langues familiales, soit la question sur les cours. Est-ce qu'ils ont des cours en dehors de l'école tout ça, c'était ces deux questions où...

97 Bernadette : Ben déjà parce qu'on sait pas, c'est pas sur la fiche de renseignements, on ne demande pas systématiquement ce qu'ils parlent comme langue.

98 Marjorie : Ben, c'est ça, c'est pas demandé et c'est dommage d'ailleurs, je trouve. C'est pas demandé dans la fiche d'urgence où t'as tous les trucs.

99 Yoan : Attends, c'est dommage mais je suis pas sûr qu'on est le droit, après. Je sais pas. Il y a un côté discriminatoire, enfin, je sais pas.

100 Martine : Non, non. Moi quand j'inscris...

101 Yoan : Demander les langues parlées si les parents parlent pas le français, enfin moi je trouve, c'est compliqué de demander ça sur une fiche de renseignements.

102 Bernadette : Oui, c'est délicat de demander.

103 Marjorie : Oui, c'est délicat de demander mais en même temps c'est vrai que ça fait tellement partie de la... de...

104 Houda : C'est du privé.

105 Yoan : C'est ça oui.

106 Martine : Non, je trouve pas. Moi ce que je fais, quand j'inscris, je leur demande s'ils sont de nationalité française déjà.

107 Yoan : Oui, mais ça...

108 Bernadette : Oui, mais ça oui, oui.

109 Martine : Voilà. Et deuxièmement, on avait donc par l'Académie des livrets qui étaient très bien faits dans toutes les langues qui sont à revoir parce qu'avec les rythmes scolaires et tout, ils sont caduques donc je les donne plus. Et dès qu'ils arrivaient, je leur demandais,

vous êtes russes, vous lisez quoi ? Parce que ceux qui arrivaient du Kosovo et tout ça, soit ils lisaient le russe soit ils lisaient le turc soit le serbe, soit voilà. Et en fonction de ce qu'ils lisaient je leur montrais des livrets et je leur donnais le livret et j'écrivais ce qui correspondait.

110 Anabelle : Ça, c'est pour les élèves allophones, les enfants qui arrivent ? Et les autres ?

111 Houda : Les enfants nés en France.

112 Anabelle : Les enfants qui vivent en France depuis longtemps mais qui ont aussi un répertoire de plusieurs langues ? Là, on sait pas ?

113 Marjorie : Oui, je pense par exemple à (Z).

114 Martine : Non, on sait pas spécialement.

115 Bernadette : Moi j'ai découvert pour (X') que à la maison, la maman parlait, heu... Ils sont du Mali, eux ? La maman, apparemment, ils ont plutôt dit : tu parles en français. Je lui ai dit ben, dommage, apprenez-lui « Joyeux anniversaire » parce que nous, on chante « Joyeux anniversaire » dans toutes les langues et tout. Je lui ai dit, il faut que vous lui appreniez en... dans la langue. Dans sa langue. Mais je l'ai appris par hasard, parce que la maman, elle parle français, elle est tout à fait compréhensible. Je m'étais pas posé la question qu'elle pouvait parler une autre langue à la maison, quoi.

116 Anabelle (à Yoan) : Et tu peux expliquer pourquoi tu penses que ce serait discriminatoire ?

117 Yoan : Non, c'est pas... Enfin, c'est le mauvais mot, discriminatoire. Mais elle l'a mieux dit, elle a mis le mot privé. Je préfère le mot privé à discriminatoire. C'est parce que je pense qu'il y a peut-être des familles qui sont mal à l'aise de pas maîtriser le français et qui ont peut-être pas envie que ça se sache. Peut-être que c'est le cercle privé. Même si nous, ça pourrait nous aider sur certains aspects, moi je trouve ça gênant d'aller...

118 Houda : Et comment ça pourrait nous aider, en fait, en plus ?

119 Marjorie : A mieux cerner le gamin, déjà.

120 Yoan : Ben par exemple, si on sait qu'un enfant, ses parents ne parlent pas du tout le français, c'est compliqué d'aider pour une leçon. Par exemple l'enfant chez lui, si les parents ne maîtrisent pas du tout français, quand on donne des leçons on sait qu'il n'a pas d'aide donc après...

121 Houda : Mais est-ce qu'on peut pas partir du principe justement que les enfants n'ont pas d'aide et qu'on en fait un maximum en classe, à l'école et puis les leçons, on les travaille en amont en classe.

122 Marjorie : Ça permet quand même d'expliquer certaines difficultés, de trouver au moins une explication à un certain manque de vocabulaire, enfin tu vois.

123 Houda : Oui, mais c'est pas systématique. C'est quand tu as des problèmes, là, tu essaie de comprendre, tu rencontres les parents mais c'est pas systématique sur tous tes élèves.

124 Marjorie : Non, bien-sûr.

125 Bernadette : Et avant, quand le breton était caché, ils le disaient pas et les enfants pratiquaient le breton chez eux avec les grands-parents. Moi je pense à mon grand-père qui me parlait en patois. Je le comprenais très bien mais bon, on le disait pas à l'école qu'on parlait patois à la maison.

126 Anabelle : Mais là c'était carrément tabou, c'était interdit !

127 Bernadette : Ah ben, voilà, ouais ! L'occitan et tout ça.

128 Martine : Je pense que c'est pas une question de tabou ou de vie privée. C'est une question qu'on est à l'école, on parle français, on apprend le français, on se pose même pas la question.

129 Bernadette : Oui, y a ça aussi. C'est vrai.

130 Martine : Et je pense que si on fait passer un questionnaire : quelle langue parlez-vous à la maison ? Ils répondront sans problème.

131 Anabelle (à Yoan) : Et tu parles de, quand tu dis, les parents qui parlent une autre langue ça veut dire qu'ils ne maîtrisent pas le français. Est-ce que tu penses que c'est systématique ?

132 Yoan : Ah, non, non. Ça veut pas dire qu'ils maîtrisent pas le français, ça peut arriver dans certains cas qu'ils maîtrisent pas le français.

133 Houda : T'as plusieurs cas, ouais.

134 Yoan : C'est ça, t'as plusieurs cas.

135 Anabelle : Parce qu'en fait, voilà, je vais conclure. Le dispositif que je vous propose va justement permettre de savoir un petit peu les répertoires langagiers des enfants.

136 Bernadette : De tous ?

137 Anabelle : De vos classes, en fait. Et des familles. Et moi, je pense que c'est une ressource qu'on peut exploiter.

138 Bernadette : Tout à fait.

139 Anabelle : Après c'est difficile, il faut voir comment on peut l'exploiter mais si on le considère comme une ressource, il faut déjà qu'on sache qu'elle est cette ressource, est-ce qu'elle existe et quelle forme elle peut prendre et après qu'on essaie de voir comment on peut s'en emparer pour les utiliser dans la classe.

140 Marjorie : Moi je trouve que c'est intéressant à exploiter.

141 Martine : Tu disais les anniversaires. C'est vrai que nous on chante joyeux anniversaire dans toutes les langues qu'on peut... Voilà.

142 Bernadette : Ah ben moi, je demande ! Mais je trouve qu'au CP, ça s'épuise. Il y en a qui osent plus le chanter. En arabe, elles osent plus me le chanter.

143 Anabelle : Elles osent plus ?

144 Bernadette : Ben ouais.

145 Yoan : Ah ben tu vois, moi, en CE2, ils adorent. Je pense que c'est une habitude qu'ils ont dû prendre sur l'école parce que moi, depuis le début de l'année, ils veulent tous faire, dès qu'ils connaissent une autre langue. Donc on l'a en albanais, on l'a en portugais, en anglais, espagnol...

146 Houda : Ils sont intimidés.

147 Martine : Ils le font en anglais, allemand, espagnol. Mais c'est vrai que la langue qu'ils osent le moins, c'est la langue arabe. C'est vrai que nos petits de langue arabe, ils osent pas. Alors est-ce qu'ils parlent pas l'arabe chez eux ou...

148 Bernadette : Oui aussi, moi, ils osent moins, mais tu vois, c'est vrai que (Y'), elle a pas su me le chanter.

149 Anabelle : Ou est-ce que c'est très dévalorisant de parler l'arabe aujourd'hui ? Possible.

150 Yoan : Ah non, ah ben moi, y a (Z') et (X'') dans ma classe qui l'assument. Ils sont contents. Ils le font vraiment avec plaisir.

151 Bernadette : Oui, mais eux deux, oui, ils le chantent. Je l'avais demandé au CP. Oui, nous au CP on chante toutes les langues qu'on peut trouver et puis on demande quand y a un nouvel élève : et toi, dans ta langue, est-ce que tu peux nous la chanter ?

152 Marjorie : Y a un côté comme ça parce que je sais que dans ma classe, j'ai déjà du reprendre et recadrer là-dessus. Y avait (Y'') qui avait dit : « Ah mais (Z''), elle a dit un gros mot, et tout ! ». Et en fait elle avait juste dit un mot en arabe.

153 Bernadette : Ah oui d'accord.

154 Marjorie : Et pour lui, c'était un gros mot, c'était interdit. Elle avait pas le droit de parler l'arabe. Du coup, c'est pas parce qu'on comprend pas ce qu'elle a dit que c'est forcément un gros mot. Enfin, y a eu tout un débat là-dessus pour dire que...

155 Martine : Mais peut-être qu'effectivement (Z'') lui a dit un gros mot ! (Rires)

156 Bernadette : Il a peut-être des connaissances en arabe ! Il a peut-être compris certains mots arabes !

156 Marjorie : Il a pas de preuve ! (Rires)

157 Anabelle : En tout cas, merci beaucoup.

[Fin de l'enregistrement]

Annexe 7

Questionnaire initial à
destination des
familles

Bonjour,

Enseignante dans la « Classe du Monde » (UPE2A) de Miribel depuis 3 ans, je suis, cette année, en formation et je vais effectuer un stage dans la classe de votre enfant. Je souhaite mettre en place des activités en rapport avec différentes langues, notamment celles connues des enfants de l'école. Pour cela, j'aurais besoin que vous répondiez aux questions ci-dessous. Cela me permettra de connaître la diversité des langues des élèves.

Merci beaucoup.

Anabelle VILELA

1. Quel est le **prénom** de votre enfant ?

.....

2. **Quelles langues** utilisez-vous et **avec qui** ?

(Citez toutes les langues que vous connaissez même si vous les utilisez rarement.)

.....
.....
.....

3. Pouvez-vous nous dire quelle(s) langue(s) vous utilisez pour communiquer **avec votre enfant** ? *(il peut y en avoir plusieurs)*

.....
.....
.....

4. Dans votre **entourage** (famille, amis, télévision, voyages...), votre enfant a-t-il l'occasion **d'entendre ou de parler d'autres langues** que le français ?

oui souvent

oui parfois

non jamais

Quelles sont ces langues dans quel contexte les a-t-il entendues ou parlées ?

.....
.....
.....

5. **Lisez-vous** parfois **des histoires** à votre enfant ?

oui souvent

oui parfois

non

En quelle(s) langue(s) ?

UN SAC D'HISTOIRES comprenant un livre bilingue va bientôt circuler dans les familles. Dans quelle(s) langue(s) aimeriez-vous recevoir ce livre ?

Je voudrais un livre bilingue : français -

Annexe 8

Séquences
pédagogiques du
dispositif

« Langues du Monde »

SEQUENCES PEDAGOGIQUES « Langues du Monde »

	GS	CP et CP-CE1	CE2	CM2
1	Séance introductive : recueil des langues des différentes classes – distribution/explication questionnaire familles DECOUVERTE 1 - LA FLEUR DES LANGUES			
2	Bonjour ! ELODIL (1)	DECOUVERTE 2 – LE LIVRET LANGUES DU MONDE		
3	Les animaux prennent la parole	Bon anniversaire ! (3)	Bonjour (suite)	Fin module découverte
4			Bonjour (fin)	Les langues jour après jour
5			Les langues jour après jour	(3) + 1 en salle info
6				
7	Les animaux prennent la parole + bilan sacs d'histoires	Exploitation album « Les Langues de Chat »	Les langues jour après jour (4) + 1 en salle info	I live in New York but... je suis né en Haïti (3)
8				
	<u>Prolongement</u> : Poursuite/enrichissement du dispositif Sacs d'Histoires (participation des familles) Modules CANOPE Les langues du Monde au quotidien (au choix)	<u>Prolongement</u> : Poursuite/enrichissement du dispositif Sacs d'Histoires (participation des familles) Modules CANOPE Les langues du Monde au quotidien (au choix)	<u>Prolongements</u> : CANOPE Le Petit Chaperon Rouge / Fruits et légumes en tout genre	<u>Prolongement</u> : ELODIL Dis-moi ta langue, je te dirai qui tu es... EOLE Le voleur de mots (+ chanson Michèle Bernard « Qui a volé les mots ? »

En parallèle des séances en classe, les « sacs d'histoires » circulent dans les familles (pour les élèves de la GS au CE1). Dès la séance 2, un temps « retour du sac » sera prévu à chaque séance.

Date	GS (23 élèves)	CP (23 élèves)	CP-CE1 (18 élèves)
Ve 18/03/16	Distribution Sacs d'Histoires 1 et 2	Distribution Sacs d'Histoires 1 et 2	Distribution Sacs d'Histoires 1 et 2
Lu 21/03/16	Retour Sacs d'Histoires 1 et 2 Distribution Sacs d'Histoires 3 et 4	Retour Sacs d'Histoires 1 et 2 Distribution Sacs d'Histoires 3 et 4	Retour Sacs d'Histoires 1 et 2 Distribution Sacs d'Histoires 3 et 4
Je 24/03/16	Retour Sacs d'Histoires 3 et 4 Distribution Sacs d'Histoires 5 et 6	Retour Sacs d'Histoires 3 et 4 Distribution Sacs d'Histoires 5 et 6	Retour Sacs d'Histoires 3 et 4 Distribution Sacs d'Histoires 5 et 6
Lu 28/03/16	Retour Sacs d'Histoires 5 et 6 Distribution Sacs d'Histoires 7 et 8	Retour Sacs d'Histoires 5 et 6 Distribution Sacs d'Histoires 7 et 8	Retour Sacs d'Histoires 5 et 6 Distribution Sacs d'Histoires 7 et 8
Je 31/03/16	Retour Sacs d'Histoires 7 et 8 Distribution Sacs d'Histoires 9 et 10	Retour Sacs d'Histoires 7 et 8 Distribution Sacs d'Histoires 9 et 10	Retour Sacs d'Histoires 7 et 8 Distribution Sacs d'Histoires 9 et 10
Lu 04/04/16	Retour Sacs d'Histoires 9 et 10 Distribution Sacs d'Histoires 11 et 12	Retour Sacs d'Histoires 9 et 10 Distribution Sacs d'Histoires 11 et 12	Retour Sacs d'Histoires 9 et 10 Distribution Sacs d'Histoires 11 et 12
Lu 25/04/16	Retour Sacs d'Histoires 11 et 12 Distribution Sacs d'Histoires 13 et 14	Retour Sacs d'Histoires 11 et 12 Distribution Sacs d'Histoires 13 et 14	Retour Sacs d'Histoires 11 et 12 Distribution Sacs d'Histoires 13 et 14
Je 28/04/16	Retour Sacs d'Histoires 13 et 14 Distribution Sacs d'Histoires 15 et 16	Retour Sacs d'Histoires 13 et 14 Distribution Sacs d'Histoires 15 et 16	Retour Sacs d'Histoires 13 et 14 Distribution Sacs d'Histoires 15 et 16
Lu 02/05/16	Retour Sacs d'Histoires 15 et 16 Distribution Sacs d'Histoires 17 et 18	Retour Sacs d'Histoires 15 et 16 Distribution Sacs d'Histoires 17 et 18	Retour Sacs d'Histoires 15 et 16 Distribution Sacs d'Histoires 17 et 18
Je 05/05/16	Retour Sacs d'Histoires 17 et 18 Distribution Sacs d'Histoires 19 et 20	Retour Sacs d'Histoires 17 et 18 Distribution Sacs d'Histoires 19 et 20	Retour Sacs d'Histoires 17 et 18
Lu 09/05/16	Retour Sacs d'Histoires 19 et 20 Distribution Sacs d'Histoires 21 et 22	Retour Sacs d'Histoires 19 et 20 Distribution Sacs d'Histoires 21 et 22	AJUSTEMENTS POSSIBLES (autres classes)
Je 12/05/16	Retour Sacs d'Histoires 21 et 22 Distribution Sacs d'Histoires 23 et 24	Retour Sacs d'Histoires 21 et 22 Distribution Sacs d'Histoires 23	AJUSTEMENTS POSSIBLES (autres classes)
Lu 16/05/16	Retour Sac d'Histoires 23	Retour Sac d'Histoires 23	AJUSTEMENTS POSSIBLES (autres classes)
Ve 21/05/16	SEANCE BILAN DES SACS D'HISTOIRES		

FICHE DE PREPARATION COMMUNE A TOUTES LES CLASSES

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES		Niveau : Classes de GS, CP, CP-CE1, CE2 et CM2	N° de la séance : 1
Titre : <u>Activité d'entrée</u> : « Bonjour ! » et « La fleur de mes langues »			Durée de la séance : 45 min
Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • pour les élèves : prendre conscience de l'espace plurilingue qu'est la classe, voire leur environnement quotidien, s'ouvrir à la diversité • pour les enseignants : recenser les langues de chaque élève et les langues de la classe 		Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - PRODUCTION ORALE : communiquer oralement - COMPREHENSION ORALE : écouter, prendre des indices, faire des hypothèses - COMPETENCES GRAPHIQUES : colorier / coller 	
Durée	Mode/gr.	Déroulement-consignes	Matériel
5 min	Collectif	<p>Présentation (de moi-même et du dispositif) Bonjour à tous, je m'appelle Anabelle VILELA, je suis la maitresse des élèves de la « classe du monde » et cette année, je suis retournée à l'école des maitresses pour apprendre de nouvelles choses. L'année prochaine, je reviendrai dans la classe du monde. Donc cette année, c'est super, je peux venir vous rencontrer et travailler avec vous ! On va se lancer dans un projet qu'on appellera LES LANGUES DU MONDE et qui durera plusieurs semaines. Je viendrai dans votre classe le vendredi. Nous découvrirons différentes langues. La séance d'aujourd'hui va permettre de savoir quelles langues sont déjà présentes de la classe.</p> <p>Présentation de la séance Comment va se dérouler notre travail d'aujourd'hui ? Dans un 1^{er} temps, nous allons écouter des enfants et des adultes qui parlent dans différentes langues puis nous enregistrerons tous les « bonjours » dans les langues présentes dans cette classe, celles que vous connaissez.</p>	Distribuer fiche à l'enseignante de collectage des langues (liste élèves)
10 min	Collectif	<p><u>Description du 1^{er} support</u> : Voici le dessin d'une classe d'élèves qui arrivent d'un autre pays : une classe du monde, comme celle que vous connaissez dans votre école. Je les ai enregistré. Ecoutez bien ce qu'ils disent et vous nous direz ensuite ce que vous avez compris.</p> <p>ECOUTES / DISCUSSION / ECHANGES (cf. EOLE 1 p 42 et 43 + CANOPE Les Langues du Monde au Quotidien : questionnaire élèves cycle 2)</p> <p><u>Description du 2nd support</u> : Maintenant, voici le dessin d'enfants et d'adultes dans la rue, dans une ville, comme Lyon, par exemple. Nous allons les écouter et comme tout à l'heure vous essaieriez de nous dire ce que vous comprenez.</p> <p><i>Pendant ce temps l'enseignante de CLO commence à noter les informations obtenues sur les répertoires langagiers des élèves.</i></p>	Affiches 1 et 2 CD EOLE Enregistreur

10 min	Collectif	Grâce à cette activité, nous avons vu que vous connaissez déjà de nombreuses langues dans cette classe ! Je vous propose qu'on enregistre tous les « BONJOUR » différents que vous connaissez et nous allons noter en quelles langues vous avez dit ce BONJOUR. Alors, qui veut commencer ? Qui sait dire BONJOUR dans une autre langue ?	Fiches individuelles élèves pour fleur Pétales pré-découpés (4 couleurs)
15 min	Individuel	Pour terminer, je vous propose de construire chacun une fleur sur laquelle nous allons écrire les langues que vous connaissez. Sur chaque pétale, nous écrivons une langue que vous avez déjà entendue, que vous comprenez, que vous savez parler ou que vous avez déjà vue écrite. Pour cela, les adultes vont vous aider. Commencez à colorier votre fiche et nous viendrons vous voir pour construire votre fleur. Ce sont les adultes qui donnent les pétales de la bonne couleur. Ramasser les travaux.	
5 min	Collectif	Qu'avez-vous pensé de cette séance ? Est-ce que vous avez aimé ? REACTIONS Clôture : Aujourd'hui, nous avons donc vu qu'il y a de nombreuses langues dans notre classe. Nous avons écouté le mot « BONJOUR » dans plusieurs de ces langues et enregistré ceux de notre classe. La prochaine fois, nous poursuivrons ce travail avec d'autres mots et d'autres langues. Je vous distribue aussi un questionnaire pour vous parents. <i>Cycle 2 : Je vous expliquerai la prochaine fois mais nous allons faire passer dans vos familles des livres en plusieurs langues que vous pourrez lire avec vos parents ou d'autres personnes. Il faudrait qu'ils remplissent cette fiche pour savoir dans quelles langues ils voudraient avoir ces livres à la maison.</i> <i>Cycle 3 : Il faudrait qu'ils remplissent cette fiche pour que l'on connaisse les langues des enfants et des familles de notre école.</i>	
Aides / complexifications / aménagements : Pour les classes de CE2 et de CM2, utilisation d'autres supports : <ul style="list-style-type: none"> • CE2 : ELODIL : Bonjour ! + « La fleur de mes langues » Pour la fleur, les enfants peuvent choisir eux-mêmes les pétales de la bonne couleur. • CM2 : EOLE : A l'écoute des langues (séance de 30 min : pas de fleur des langues) 		Matériel complémentaire à prévoir (adaptation) : <ul style="list-style-type: none"> - Classe de CE2 : vidéo-projecteur - Classe de CM2 : CD EOLE 2 - Fiches élèves (CE2 = ELODIL, CM2 = EOLE) 	
Bilan : (observations, analyse, modifications, prolongements...) <ul style="list-style-type: none"> - CP-CE1 : RAS - GS : prévoir plus court ! Les élèves de maternelle ont besoin de beaucoup plus de temps. - CE2 : retard (séance trop longue en GS + déplacement), donc pas terminé (faire Fleur des Langues prochaine séance) - CP : RAS - CM2 : Séance trop courte (20 min environ), d'où une séance moins bien menée malgré l'attention des élèves (dès la prochaine fois, plus d'échange de service donc possibilité de faire des séances de 45 min) 			

CE2

FICHE DE PREPARATION

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES		Niveau : CE2	N° de la séance : 2
Titre : « La fleur de mes langues »			Durée de la séance : 40 min
Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • pour les élèves : prendre conscience de l'espace plurilingue qu'est la classe, voire leur environnement quotidien, s'ouvrir à la diversité • pour les enseignants : recenser les langues de chaque élève et les langues de la classe 		Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - PRODUCTION ORALE : communiquer oralement - COMPREHENSION ORALE : écouter, prendre des indices, faire des hypothèses - COMPETENCES GRAPHIQUES : colorier / coller 	
Durée	Mode/gr.	Déroulement-consignes	Matériel
		Terminer séance BONJOUR Faire la FLEUR DE MES LANGUES (individuelle)	Fiches exercices ELODIL élèves Vidéos ELODIL Vidéo projecteur Fiches Fleurs des Langues
Aides / complexifications / aménagements :		Matériel complémentaire à prévoir (adaptation) :	
Pas de pétales prédécoupés : les élèves dessinent et complètent leur fleur des langues			
Bilan : (observations, analyse, modifications, prolongements...)			
<p>Activité des « bonjour » à poursuivre et terminer en séance 3</p> <p>Impossibilité de faire un relevé individuel enregistré sur cette classe, le recueil sera donc fait à partir des questionnaires remplis par les parents et des fleurs des langues</p>			

FICHE DE PREPARATION

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES		Niveau : CE2	N° de la séance : 3
Titre : « Bonjour en différentes langues » 2 ^{ème} et dernière phase		Durée de la séance : 45 min	
Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • repérer dans un discours oral des informations : langues parlées et pays associé • placer ces pays sur une carte du monde • (prendre conscience de l'espace plurilingue qu'est la classe, voire leur environnement quotidien, s'ouvrir à la diversité) 		Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - PRODUCTION ORALE : participer à l'échange de la classe en respectant les règles d'échange - COMPREHENSION ORALE : repérer une information donnée dans une phrase - COMPETENCES en GEOGRAPHIE : savoir placer des pays sur une carte du monde à l'aide d'un modèle 	
Durée	Mode/gr.	Déroulement-consignes	Matériel
2 min	collectif	Ouverture « La dernière fois nous avons écouté une vidéo dans laquelle des enfants disaient bonjour dans différentes langues. Aujourd'hui, nous allons à nouveau écouter ces enfants et voir <i> dans quelles langues ils parlent et de quels pays ils viennent </i> »	<ul style="list-style-type: none"> • Vidéoprojecteur • Vidéo rapide ELODIL • Vidéo lente ELODIL Annexe 4 ELODIL <ul style="list-style-type: none"> • Projection annexe 4 au tableau Trace écrite individuelle +agrandissement pour la classe Cartes vierges individuelles 15 mappemondes A3 <ul style="list-style-type: none"> • Projection mappemonde
3 min	collectif	- 1 ^{er} visionnement de la vidéo 2 (version rapide) « bonjour – prénom – langue – pays »	
5 min	individuel	- 2 ^{ème} écoute (active) : Essayer de compléter la fiche individuellement (annexe 4)	
5 min	en groupe	Echanges par 2 ou 3, comparaison des réponses	
10 min	collectif	Correction	
5 min	collectif / individuel	Trace écrite (Annexe 7) : lire (collectif) et coller dans le cahier	
8 min	en groupe	Distribution des cartes du monde individuelles vierges + une mappemonde format A3 (une pour 2) - Demander aux élèves de compléter leur carte vierge avec le nom des pays de l'annexe 4	
5 min	collectif	Correction	
2 min	Collectif	Clôture : Accueillir les réactions des élèves puis conclure : « On a terminé ce travail sur le mot « bonjour », la prochaine fois nous travaillerons sur « bon anniversaire ».	
Aides / complexifications / aménagements : Si temps insuffisant pour terminer l'activité sur la mappemonde, ce travail sera terminé en classe ordinaire par Yoan (en géographie par exemple).		Matériel complémentaire à prévoir (adaptation) :	
Bilan : (observations, analyse, modifications, prolongements...)			
La séance n'a pas été terminée : décision avec Yoan d'abandonner le module « Bon anniversaire » afin de terminer celui-ci dans de bonnes conditions.			

FICHE DE PREPARATION

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES		Niveau : CE2	N° de la séance : 4
Titre : « Bon anniversaire »			Durée de la séance : 45 min
Objectifs : •		Compétences : - PRODUCTION ORALE : - COMPREHENSION ORALE : - COMPETENCES en GEOGRAPHIE :	
Durée	Mode/gr.	Déroulement-consignes	Matériel
		<u>TERMINER LA PARTIE EN ROSE DE LA FICHE DE PREPARATION N°3</u>	
Aides / complexifications / aménagements :		Matériel complémentaire à prévoir (adaptation) :	
Bilan : (observations, analyse, modifications, prolongements...)			

FICHE DE PREPARATION

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES		Niveau : CE2	N° de la séance : 5
Titre : « Les langues jour après jour » 1			Durée de la séance : 45 min
Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • regrouper les jours de la semaine par langue • discriminer différents types d'écritures non familières • repérer quelques régularités graphiques dans chaque langue 		Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - COMPREHENSION ECRITE : prendre des indices graphiques pour classer différentes langues 	
Durée	Mode/gr.	Déroulement-consignes	Matériel
5 min	Collectif	Ouverture : Aujourd'hui nous allons commencer un nouveau travail sur les jours de la semaine en différentes langues. Vous devrez, par groupe, retrouver en quelle langue sont écrits les jours de la semaine que nous vous distribuons.	<i>Document correctif (enseignant)</i>
10 min	Collectif	Ecrire la date. Isoler le nom du jour (en français). Afficher « vendredi » en français. <i>Mettre les 6 étiquettes restantes en français de côté, ne pas les afficher tout de suite.</i> Afficher, en vrac, au tableau les étiquettes du « vendredi » dans les 6 autres langues. Demander à quelques élèves de venir placer les étiquettes dans la colonne qui leur semble correspondre à la bonne langue. <i>Leur préciser que les étiquettes doivent être placées avec le point en bas à droite</i>	AFFICHE : Tableau de synthèse agrandi Pâte repositionnable
10 min	En groupe	RECHERCHE : Distribuer 6 étiquettes, au hasard, à chaque groupe (6 groupes). Demander aux élèves d'écrire au crayon à papier, derrière l'étiquette, la langue dans laquelle ils pensent que ce jour est écrit. <i>Leur préciser que, pour l'instant, on ne leur demande pas de savoir quel jour est écrit, nous verrons cela plus tard.</i>	Étiquettes « vendredi » dans les 7 langues <i>(6 étiquettes en français à mettre de côté)</i>
15 min	Collectif	SYNTHESE : Pour chacune des langues, demander à un membre du groupe de venir placer leurs étiquettes dans la colonne correspondante. Validation. Dire aux élèves que l'on va essayer d'ordonner ces jours tous ensemble. Demander à quelques élèves de venir proposer un classement et noter au tableau tous les indices qui justifient leur choix (terminaisons, début de mot, forme de l'écriture...). <i>Préciser que c'est UNE proposition et que nous la corrigerons, si besoin, seulement la prochaine fois.</i>	Les 36 autres étiquettes Crayon à papier
5 min	Collectif	Clôture : Lors de la prochaine séance, nous corrigerons les propositions de classement en observant les mots et en écoutant des enregistrements de ces mots.	
Bilan : (observations, analyse, modifications, prolongements...)			

FICHE DE PREPARATION

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES		Niveau : CE2	N° de la séance : 6
Titre : « Les langues jour après jour » 2		Durée de la séance : 45 min	
Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • discriminer différents types d'écritures non familières • repérer quelques régularités graphiques de chaque langue • découvrir les similitudes entre les langues de même famille • discriminer des sons non familiers et tenter d'en produire certains • découvrir la correspondance phonie-graphie spécifique à chaque langue • repérer des régularités phoniques et graphiques de chaque série • (re)découvrir l'existence d'un sens de lecture spécifique pour l'arabe 		Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - COMPREHENSION ECRITE : prendre des indices graphiques pour classer les jours de la semaine dans différentes langues dans le bon ordre - COMPREHENSION ORALE : prendre des indices oraux pour classer les jours de la semaine dans différentes langues dans le bon ordre 	
Durée	Mode/gr.	Déroulement-consignes	Matériel
5 min	Collectif	Ouverture : La dernière fois, vous avez classé les jours de la semaine par langue. Aujourd'hui nous allons valider l'ordre de ces jours en nous aidant de ce que l'on voit et de ce que l'on entend.	<i>Document correctif (enseignant)</i>
15 min	Collectif	Classer (ou vérifier le classement) des jours en français / espagnol / italien : les mots commencent comme en français parce que ce sont des langues romanes, de la <u>même famille</u> . <i>Préciser que les suffixes « di » en français et en italien et « es » en espagnol veulent dire « jour ».</i> Pour valider et aider à différencier « domenica » / « domingo » et « sabato » / « sabado », faire écouter les enregistrements des jours en italien et espagnol. Même démarche pour l'anglais et l'allemand . Demander aux élèves d'observer les suffixes. <i>Préciser que « tag » et « day » veulent aussi dire « jour ».</i> Repérer les similitudes entre l'allemand et l'anglais : ce sont des langues de la <u>même famille</u> . Pour valider, faire écouter les enregistrements .	AFFICHE : Tableau de synthèse complété avec les étiquettes Enregistrements 31 et 33 Enregistrements 28 et 29
10 min	Collectif	Il reste deux langues à classer : l'arabe et l'hébreu . Faire observer les écritures . <i>Montrer que des éléments graphiques sont récurrents (le signe le plus à droite en arabe, les deux signes de droite en hébreu) mais ces éléments nous permettent-ils pas de classer les jours ?</i> NON. Donc nous allons essayer de nous aider des enregistrements. Faire écouter les enregistrements . Identifier chaque langue. Cela nous aide-t-il à classer les jours ? NON. Clôture : La prochaine fois, nous chercherons donc un moyen de valider le classement de ces deux dernières langues.	Enregistrements 30 et 32
15 min	Individuel	Pour terminer, demander aux élèves de compléter leur tableau individuel dans les langues déjà vues ensemble (français, espagnol, italien, anglais, allemand). <i>Supprimer l'affichage au tableau.</i> « Vous allez avoir 5 min pour poser vos étiquettes au bon endroit avec ce que vous avez retenu du travail que l'on a fait ensemble (ne collez pas tout de suite !). Puis, je vous ferai écouter à nouveau les enregistrements pour que vous puissiez vérifier. Et enfin, vous pourrez coller lorsque vous serez sûrs d'avoir bien placé tous les jours au bon endroit. »	- Tableau individuel - Etiquettes prédécoupées (une couleur par élève) - Enregistrements 31-33-28-29
Bilan : (observations, analyse, modifications, prolongements...)			

FICHE DE PREPARATION

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES		Niveau : CE2	N° de la séance : 7
Titre : « Les langues jour après jour » 3		Durée de la séance : 45 min	
Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • Repérer la répétition d'éléments graphiques dans un écrit en langue non familière • Etablir une correspondance graphie-phonie • Connaître l'existence d'un sens de lecture différent de ce qui est pratiqué dans des langues familières et déchiffrer en partie les mots écrits 		Compétences : - COMPREHENSION ECRITE : remettre en ordre les noms des jours en arabe à partir d'un calendrier	
Durée	Mode/gr.	Déroulement-consignes	Matériel
5 min	Collectif	Ouverture : La dernière fois, en regardant et écoutant les jours en arabe et en hébreu, nous n'avons pas réussi à les remettre dans l'ordre. Aujourd'hui, nous allons nous aider d'un calendrier pour réussir à classer ces jours dans le bon ordre.	
5 min	Individuel	Distribuer un calendrier à chaque élève. Demander aux élèves d'observer le document et de formuler leurs remarques (document en arabe, sens de lecture de droite à gauche pour les nombres).	Un calendrier en arabe par élève
15 min	Par groupe	Distribuer les étiquettes des jours en arabe (<i>indiquer aux élèves qu'elles sont en arabe</i>). Indiquer aux élèves qu'ils vont devoir les ordonner en s'aidant du calendrier puis qu'on écoutera à nouveau les enregistrements (<i>leur demander à ce moment-là de bien regarder les écritures</i>). Vérification collective : les productions sont-elles identiques ? Recueillir les remarques suite à l'écoute (<i>on entend la répétition des mêmes sons au début du mot « el » ou « al » et « et » ou « at » alors que dans notre langue c'est à la fin qu'on entend le même son « di »</i>). Rappeler le sens de l'écriture, de droite à gauche.	7 étiquettes par groupe (6 groupes)
	Collectif		
15 min	Par groupe	Même démarche en hébreu. Recueillir les remarques suite à l'écoute (<i>un son revient « yom », un peu comme en arabe, le sens de l'écriture est donc aussi de droite à gauche</i>).	Un calendrier en hébreu par élève
5 min	Collectif	Clôture : La prochaine séance sera la dernière. Vous terminerez de compléter votre tableau individuel et nous ferons le bilan de ce que nous avons appris avec ces activités sur les « langues du monde ».	7 étiquettes par groupe (6 groupes)
Aides / complexifications / aménagements : Prévoir une couleur par groupe pour les étiquettes		Matériel complémentaire à prévoir (adaptation) :	
Bilan : (observations, analyse, modifications, prolongements...)			

FICHE DE PREPARATION

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES		Niveau : CE2	N° de la séance : 8
Titre : « Les langues jour après jour » 4			Durée de la séance : 45 min
Objectifs :			
<ul style="list-style-type: none"> • terminer de compléter le tableau individuel • rappeler les ressemblances et différences observées et entendues • synthèse / bilan du module 			
Durée	Mode/gr.	Déroulement-consignes	Matériel
5 min	Collectif	Ouverture : La dernière fois, nous avons classé collectivement les jours de la semaine dans les deux langues qui manquaient à notre tableau : l'arabe et l'hébreu. Aujourd'hui, vous allez compléter votre tableau individuel. Puis nous ferons le bilan de ce que nous avons appris grâce à ce module.	Tableau individuel élève Etiquettes en arabe et en hébreu
10 min	Individuel	Distribuer à nouveau les calendriers en arabe et en hébreu. Les élèves complètent leur tableau individuel.	
15 min	Collectif	Synthèse : Colorier les parties similaires dans chaque langue d'une couleur (toutes). Colorier les ressemblances dans les familles de langue (romanes et germaniques uniquement).	Trace écrite
10 min	Collectif	Qu'avons-nous appris grâce à ce travail sur les jours de la semaine en différentes langues ? Le français, l'italien et l'espagnol sont des langues de la même famille : ce sont des langues romanes. On trouve des ressemblances entre ces langues. L'allemand et l'anglais sont des langues germaniques. L'arabe et l'hébreu sont des langues sémitiques. Le sens de lecture et d'écriture en arabe et en hébreu est de droite à gauche.	
5 min	Collectif	Clôture : Qu'avez-vous pensé de ce travail sur les langues du monde ? Que vous a-t-il apporté ?	
Bilan : (observations, analyse, modifications, prolongements...)			

CP et CP-CE1

FICHE DE PREPARATION

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES		Niveaux : CP-CE1 et CP	N° de la séance : 2
Titre : L'arbre des bonjours / Le livret des langues du monde / Les sacs d'histoires			Durée de la séance : 45 min
Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> terminer l'entrée en matière = trace écrite : arbre des « bonjours » mettre en place le livret des langues du monde introduire le dispositif des sacs d'histoires (1^{ère} distribution) 		Compétences : <ul style="list-style-type: none"> COMPREHENSION ORALE : écouter COMPREHENSION ECRITE : trouver des indices pour retrouver le mot entendu et sa correspondance écrite 	
Durée	Mode/gr.	Déroulement-consignes	Matériel
5 min	Collectif	<u>Ouverture :</u> - Rappel de la séance précédente = travail sur le mot « bonjour » exprimé en plusieurs langues puis enregistrement des « bonjours » de la classe - Aujourd'hui, fin du travail que l'on mettra dans un livret que je distribuerai : « Le livret des langues du monde » - Enfin, nous commencerons la distribution de deux sacs d'histoires.	Enregistrement des « bonjours » de la dernière séance Etiquettes tableau « bonjour » Etiquettes tableau « langues »
5 min	Collectif	Ecoute des bonjours enregistrés puis recherche des bonnes étiquettes (préalablement préparées et accrochées au tableau). <i>Correction des erreurs (Buon giorno = italien et Buenos Dias = espagnol !). On doit associer le mot « bonjour » et la bonne langue/écriture. Ex : Ecoute / Retrouver « Bom Dia » - « portugais »</i>	Arbres individuels Etiquettes élèves « bonjour »
10 min	Individuel	Chaque élève colle ses propres étiquettes « bonjour » sur son arbre (préalablement préparé en Arts Visuels)	Livrets langues du monde (en ayant incorporé les fleurs de leurs langues)
10 min	Individuel	Distribution des livrets Langues du Monde / Coller l'arbre Découverte / Explication des différentes parties du livret Compléter « les langues que j'ai envie d'apprendre »	Livre bilingue Glossaire d'exemple
10 min	Collectif	Lecture d'un livre bilingue français-portugais Explication du fonctionnement des sacs d'histoires et glossaires + post-it Distribution des sacs d'histoires aux élèves 1 et 2	2 Sacs d'histoires avec fiche explicative parents et post-it
5 min	Collectif	<u>Clôture :</u> On a terminé le travail sur les « bonjour », la prochaine fois, nous verrons comment dire « bon anniversaire » en plusieurs langues.	
Bilan : (observations, analyse, modifications, prolongements...) On aurait pu améliorer l'activité en proposant aux élèves de retrouver les feuilles de l'arbre tombées pendant l'automne (arrivée du printemps : propice à une mise en situation plus ludique).			

FICHE DE PREPARATION

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES		Niveau : CP-CE1 et CP	N° de la séance : 3
Titre : « Bon anniversaire » 1			Durée de la séance : 35 min
Objectifs : Généraux <ul style="list-style-type: none"> • découvrir les modes de relation entre langage oral et langage écrit • concevoir la variété des systèmes phonologiques et graphiques Spécifiques <ul style="list-style-type: none"> • discriminer des sons non familiers dans des langues non familières 		Compétences : - PRODUCTION ECRITE : écrire phonétiquement un message entendu	
Durée	Mode/gr.	Déroulement-consignes	Matériel
2 min	Collectif	Ouverture : « La dernière fois nous avons terminé le travail sur les « bonjour » de notre classe, aujourd'hui, nous allons travailler sur une autre expression que vous connaissez bien : Bon anniversaire »	Préparer un agrandissement Extrait audio 27 Fiches élèves
2 min	Collectif	Mise en situation Qui sait dire « bon anniversaire » dans une autre langue ? Pour ceux qui ne savent pas, proposer de demander à leur famille	
5 min	Collectif	Maintenant, nous allons écouter « bon anniversaire » en 6 langues : allemand, anglais, arabe, chinois, polonais et portugais. Ensuite, nous essayerons d'écrire « bon anniversaire » dans ces 6 langues. A votre avis, quelles sont les langues qui seront les plus difficiles à écrire ?	
20 min	Collectif Individuel	Situation de recherche 1 ^{ère} écoute - réactions Je vais désormais vous distribuer une fiche sur laquelle vous allez essayer d'écrire ce que vous avez entendu. Vous ferez comme vous pouvez, il n'est pas utile d'essayer d'écrire avec des lettres que vous ne connaissez pas. Vous allez essayer d'écrire ce que vous entendez, avec les lettres que vous connaissez.	
5 min	Collectif	Synthèse-structuration Qu'est-ce qui a été difficile ? Facile ? Arriver au constat que contrairement à ce qu'ils pensaient, le chinois et l'arabe sont les langues les plus faciles à transcrire (les mots étant nettement séparés)	
1 min	Collectif	Clôture : Je vais maintenant ramasser vos fiches et la prochaine fois nous comparerons votre travail avec les vraies écritures.	
Bilan : (observations, analyse, modifications, prolongements...) Avec les CP-CE1, on a pu tenter de compléter la case « nombre de mots ». Dans l'ensemble, les élèves ont trouvé cette activité difficile. Les 1ères hypothèses n'étaient pas celles attendues (beaucoup d'enfants pensaient déjà que l'arabe serait facile à transcrire, parce que cette langue leur est plus familière que les autres). Concernant la clôture, les enfants ont exprimé une certaine réticence à l'idée de travailler sur les « vraies écritures », tâche qui leur apparaît comme trop difficile. J'ai dû les rassurer en leur expliquant que l'on n'allait pas apprendre à écrire toutes ces écritures mais qu'on allait plutôt les observer.			

FICHE DE PREPARATION

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES		Niveau : CP-CE1 et CP	N° de la séance : 4
Titre : « Bon anniversaire » 2			Durée de la séance : 35 min
Objectifs : Généraux <ul style="list-style-type: none"> découvrir les modes de relation entre langage oral et langage écrit Spécifiques <ul style="list-style-type: none"> savoir qu'il existe des différences entre certaines écritures concernant le nombre d'unités utilisées 		Compétences : - PRODUCTION ECRITE : faire des hypothèses pour retrouver le message correct	
Durée	Mode/gr.	Déroulement-consignes	Matériel
2 min	Collectif	Ouverture : « La dernière fois nous avons écrit « bon anniversaire » comme on l'entendait, aujourd'hui, nous allons essayer de retrouver la bonne écriture »	
3 min	Collectif	Situation de recherche Je vais vous distribuer vos fiches et des étiquettes de « bon anniversaire » écrits dans leur « vraie écriture ». Par deux, vous allez devoir essayer de retrouver où l'on doit la placer sur la fiche. Vous ne collez rien pour l'instant. On les pose juste sur la fiche.	Fiches élèves Etiquettes
10 min	Par 2	Distribution des fiches et des étiquettes. Recherche par 2.	
10 min	Collectif	Synthèse-structuration Je vais vous faire écouter à nouveau l'enregistrement et l'on va vérifier vos réponses ensemble et coller les étiquettes au bon endroit. <i>Faire prendre conscience que certaines écritures présentent un nombre d'unités écrites bien inférieur aux sons réalisés (ex : dix phonèmes en chinois pour 4 signes)</i>	Extrait audio
5 min	Individuel	Nous pouvons maintenant coller notre travail dans notre livret de langues du monde.	
5 min	Collectif	Clôture : Je vous distribue une fiche à compléter avec votre famille sur laquelle vous pourrez écrire « bon anniversaire » comme on l'entend puis avec la vraie écriture. Nous pourrions ainsi faire un gros gâteau d'anniversaire, comme nous avons fait l'arbre des « bonjour ».	Fiche familles
Bilan : (observations, analyse, modifications, prolongements...) Cette séance n'a pas pu être menée avec les CP-CE1 (elle sera l'objet de la séance prochaine). Le retour des sacs d'histoires ainsi que l'enrichissement de l'arbre des « bonjour » avec les nouvelles langues de la classe a pris du temps. Ce module sera donc écourté d'une séance. Avec les CP, on notera que pour un certain nombre d'élèves, ce travail d'écoute et de repérage de sons non familiers a été difficile. Finalement, trouver le chinois et l'arabe ne leur a pas posé problème mais les autres langues, si !			

FICHE DE PREPARATION

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES		Niveau : CP-CE1 et CP	N° de la séance : 5
Titre : « Bon anniversaire » 3			Durée de la séance : 30 min
Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • constituer l'arbre des « bon anniversaire » de la classe • chanter en plusieurs langues 		Compétences : - PRODUCTION ORALE : reproduire oralement à l'aide d'un modèle	
Durée	Mode/gr.	Déroulement-consignes	Matériel
5 min	Collectif	Ouverture : « Aujourd'hui c'est notre dernière séance sur la manière de dire « bon anniversaire » en différentes langues. Nous allons compléter notre gâteau avec les « bon anniversaire » que vous avez rapportés. Ensuite, nous écouterons la chanson de bon anniversaire en plusieurs langues.	
7 min	Collectif	Coller les « bon anniversaire » sur le gâteau.	
8 min	Collectif	Présentation des paroles des différentes versions de la chanson « joyeux anniversaire » connue. Chant en plusieurs langues puis découverte de 2 chansons d'anniversaire sur des thèmes différents et dans lesquelles les paroles ne sont pas répétées (russe et lao) + 2 autres versions de « joyeux anniversaire » en français avec un texte plus long.	
5 min	Individuel	Coller les paroles dans le livret de langues du monde.	
5 min	Collectif	Clôture : Qu'avez-vous pensé de tout ce travail sur « bon anniversaire » ? Qu'avez-vous appris ?	
Aides / complexifications / aménagements :		Matériel complémentaire à prévoir (adaptation) :	
Bilan : (observations, analyse, modifications, prolongements...)			

Séances 6 à 8 : EXPLOITATION DE L'ALBUM PLURILINGUE « Les langues de chat »

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES	Niveau : CP-CE1 et CP	N° de la séance : 6
Titre : Exploitation album « Les langues de chat » 1		Durée de la séance : 45 min
Utilisation des supports fournis sur DULALA		

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES	Niveau : CP-CE1 et CP	N° de la séance : 7
Titre : Exploitation album « Les langues de chat » 2		Durée de la séance : 45 min
Utilisation des supports fournis sur DULALA		

Domaine d'activité / discipline : APPROCHES PLURIELLES DES LANGUES	Niveau : CP-CE1 et CP	N° de la séance : 8
Titre : Exploitation album « Les langues de chat » 3		Durée de la séance : 45 min
Utilisation des supports fournis sur DULALA		

GS

- Séance 2 :** Séance sur les comptines d'ici et d'ailleurs + mise en place des Sacs d'Histoires
- Séance 3 :** Retour des Sacs d'Histoires (mené par Anabelle) 5 min
Apprentissage d'une des comptines écoutées (en italien) et déjà connue en français (mené par Anabelle) 15 min
Séance 1 du module « Les animaux prennent la parole » (mené par Martine) 20 min
- Séance 4 :** Retour des Sacs d'Histoires (mené par Anabelle) 5 min
Suite de l'apprentissage de la comptine en italien (mené par Anabelle) 15 min
Séance 2 du module « Les animaux prennent la parole » (mené par Anabelle) 20 min
- Séance 5 :** Retour des Sacs d'Histoires
Séance 3 du module « Les animaux prennent la parole » (mené par Anabelle) 20 min
- Séance 6 :** Retour des Sacs d'Histoires
Séance 4 du module « Les animaux prennent la parole » (mené par Anabelle) 20 min
- Séance 7 :** Retour des Sacs d'Histoires et bilan

CM2

- Séance 2 :** 2^{ème} séance EOLE « Bonjour » et les autres formes de salutations dans le monde
- Séance 3 :** FIN de « Bonjour » et les autres formes de salutations dans le monde
La fleur des langues
- Séance 4 :** Les langues jour après jour – séance 1
- Séance 5 :** Les langues jour après jour – séance 2
- Séance 6 :** I live in New York but... je suis né en Haïti – séance 1
- Séance 7 :** I live in New York but... je suis né en Haïti – séance 2
- Séance 8 :** I live in New York but... je suis né en Haïti – séance 3

Annexe 9

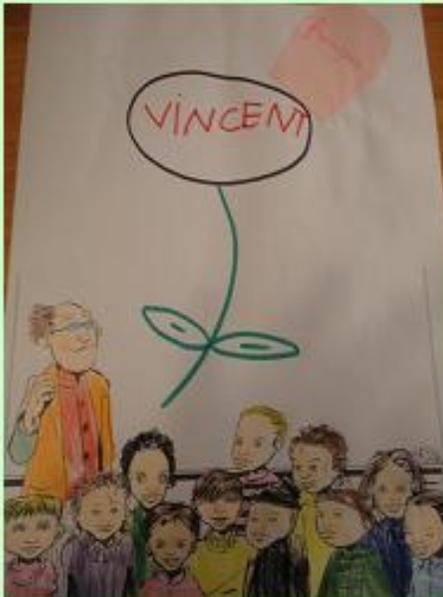
Les Fleurs des Langues

Les « Fleurs des Langues » des élèves de Grande Section





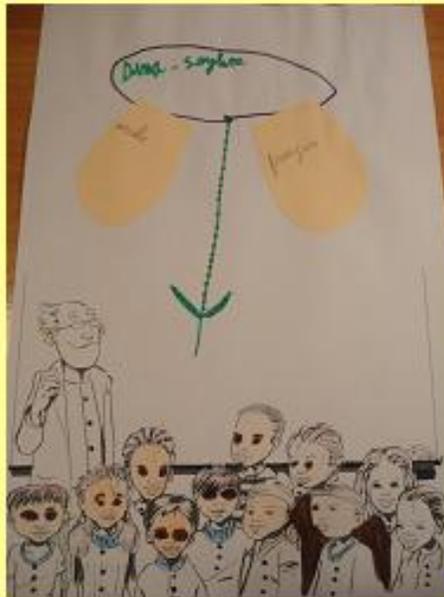




Les « Fleurs des Langues » des élèves de CP



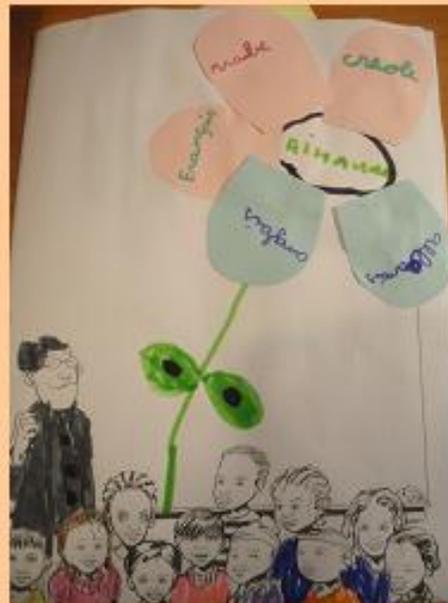






Les « Fleurs des Langues » des élèves de CP-CE1



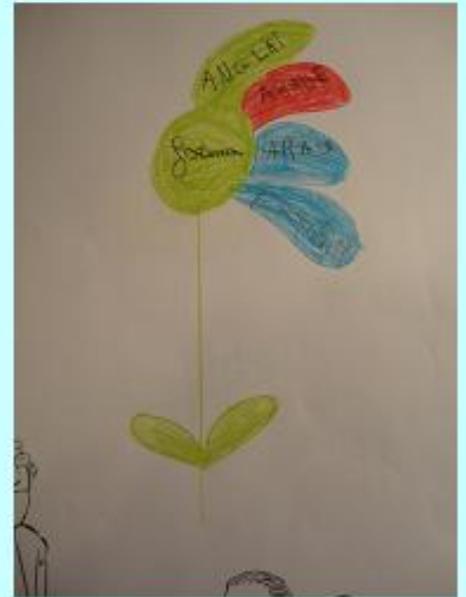
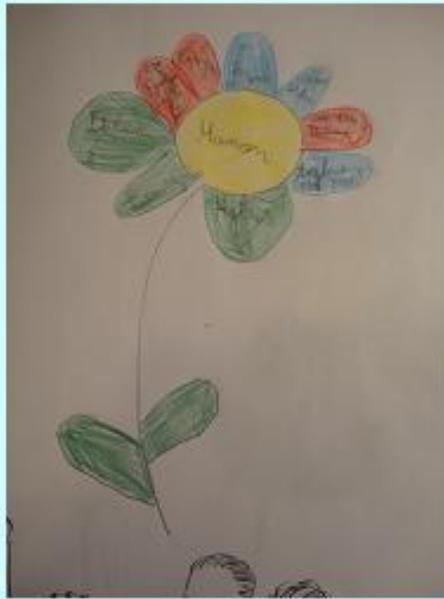




Les « Fleurs des Langues » des élèves de CE2











Les « Fleurs des Langues » des élèves de CM2

(à partir de l'extrait de séance en classe enregistré : Fleurs_des_CM2.mp3)

	Langues parlées	Langues vues ou entendues	Langues lues et écrites	Langues comprises à l'oral
Marta	polonais, anglais (un peu), français	polonais, anglais, français	polonais, français, anglais (un peu)	polonais, français
Amélie	français	français, vietnamien	français	français
Manele	français, arabe tunisien, anglais	français, arabe tunisien, allemand, kosovar, italien, espagnol	français, arabe tunisien	français, arabe, anglais
Constant	français, anglais	espagnol, français, anglais, allemand	français, anglais	anglais, français, allemand, italien
Tim	anglais, français	français, anglais	français	français, anglais (un peu)
Weronika	polonais, anglais, français	espagnol, français, polonais, anglais	français, polonais, anglais (un peu)	anglais, polonais, français
Chloé	anglais, français	français, anglais, italien, chinois	français, anglais	français, allemand, anglais, italien, espagnol
Mohamed	marocain	italien, espagnol, anglais	marocain, arabe	marocain
Hugo	français	français	français	français
Cléa	français, anglais (un peu), espagnol	espagnol, anglais, français, albanais (et toutes celles qu'on a vues ensemble)	espagnol, français, anglais (un peu)	français, anglais (un peu), espagnol
Umit	turc			
Adrien	français, anglais	anglais, français	français, anglais	français, anglais
Alexis	français, anglais	français, anglais, portugais, espagnol, arabe	français	français, anglais
Lisa	anglais, italien, grec (quelques mots), espagnol, français	anglais, italien, grec, espagnol, français	anglais, français	anglais, italien, grec, espagnol, français
Samra	bosniaque, français, anglais	bosniaque, arabe, turc, italien, américain, albanais du Kosovo	bosniaque, français, anglais	bosniaque, français, anglais
Anna	français, arménien, anglais	polonais, italien, arabe, espagnol, turc, français, anglais, arménien	français, anglais	français, arménien, anglais
Estelle	français, japonais, anglais	français, anglais, japonais, portugais, arabe, albanais, allemand, chinois, italien, espagnol	français, japonais, anglais	français, japonais, anglais
Eda Rose	français, italien (un peu), anglais	français, italien, anglais, portugais, espagnol, arabe, albanais, allemand, japonais, chinois	français, anglais, italien	italien, français, anglais
Lisa	français	allemand, espagnol, anglais	français	français, anglais
Souleiman	français, arabe	espagnol, anglais, français, arabe	arabe, français	français, arabe
Ibrahim	français, arabe, anglais	français, arabe, anglais	anglais, arabe, français	français, anglais, arabe
Julia	italien, français, anglais	italien, français, anglais, espagnol, allemand, japonais, chinois, turc, portugais (et toutes celles qu'on a vues)	italien, français	français, italien, anglais, espagnol (quelques mots)
Eloïse	français, anglais	allemand, anglais, italien, français, chinois, espagnol	français, anglais	français, anglais, espagnol (un peu)
Yanis	français, arabe, anglais	allemand, espagnol, anglais, arabe	français, anglais, arabe	anglais, français, arabe
Ilias (EANA)		au moins arabe, italien, français		
Minkaïl (EANA)		au moins tchéchène, russe, français		

Annexe 10

Les Sacs d'Histoires

-

Texte de présentation
du projet aux familles

Chers parents,

Nous sommes heureuses de vous annoncer le lancement du projet **SACS D’HISTOIRES** dans la classe de votre enfant. Pour la première fois aujourd’hui, vous allez recevoir :

- un **livre bilingue** que vous pourrez lire avec votre enfant et partager ainsi un moment agréable
- un **glossaire** que vous pourrez compléter avec votre enfant dans les langues de votre choix
- des **post-it** sur lesquels vous pourrez écrire vos réactions, vos questions, vos suggestions quant à ce projet (vous pouvez écrire dans la langue de votre choix !)

A partir de la rentrée prochaine, nous souhaiterions ajouter dans le Sac d’Histoires **plusieurs versions audio des histoires**. Pour cela, nous aurions besoin de l’aide de parents volontaires pour **enregistrer ces histoires en plusieurs langues**. Si vous êtes prêts à nous aider, vous pouvez l’indiquer sur un post-it en mentionnant la langue (ou les langues) dans laquelle vous pourriez enregistrer d’autres versions des histoires (c’est vous qui déciderez du temps que vous accorderez à ce projet ; vous pourrez enregistrer une histoire seulement si vous avez peu de temps ou plusieurs si vous en avez la possibilité et l’envie).

Merci *Falemínderít* ขอบคุณคะ Danke

شكراً

Thank You 谢谢 Mèsi lời cảm ơn *Obrigado*

спасибо

Gracias Հնրհալսլուրդունն *Teşekkür ederim*

ありがとう

با تشکر از شما

Asante

ຂໍຂອບໃຈທ່າ

Les enseignantes

Annexe 11

Les Sacs d'Histoires

-

Extraits
d'enregistrements des
"retours des sacs"
en classe

ROULEMENT ET ENREGISTREMENTS DES RETOURS EN CLASSE DES « SACS D'HISTOIRES »

Date	GS (27 élèves)	CP (23 élèves)	CP-CE1 (20 élèves)
Ve 18/03/16	Distribution Sacs d'Histoires 1 et 2 - ITALIEN : Lorenzo - ARABE : Elyès	Distribution Sacs d'Histoires 1 et 2 - ARABE : Samy - ANGLAIS : Louise	Distribution Sacs d'Histoires 1 et 2 - CHINOIS : Tony - ALBANAIS : Vigan
Lu 21/03/16 (ou mardi)	Retour Sacs d'Histoires 1 et 2 Distribution Sacs d'Histoires 3 - ARABE : Manassa - ANGLAIS : Rudy	Retour Sacs d'Histoires 1 et 2 Distribution Sacs d'Histoires 3 et 4 - ITALIEN : Aurélie - CHINOIS : Alice	Retour Sacs d'Histoires 1 et 2 Distribution Sacs d'Histoires 3 et 4 - ARABE : Ibrahim - ALBANAIS : Samire
Je 24/03/16 Ve 25/03/16	Retour Sacs d'Histoires 3 Distribution Sacs d'Histoires 4, 5 et 6 - ITALIEN : Giorgia - ALBANAIS : Elmedina - ESPAGNOL : Violette	Retour Sacs d'Histoires 3 et 4 Distribution Sacs d'Histoires 5 et 6 - ARABE : Cynda - CREOLE : Gabriel	Retour Sacs d'Histoires 3 et 4 Distribution Sacs d'Histoires 5 et 6 - ARABE : Zeineb - ANGLAIS : Teora
Retours en classe (enregistrements) ➤ Séance 3	GS – 1.Elyès.mp3	CP – 1.Samy.mp3 CP – 2.Louise.mp3 CP – 3.Aurélie.mp3 CP – 4.Alice.mp3	CP-CE1 – 1.Tony.mp3 CP-CE1 – 2.Vigan.mp3 CP-CE1 – 3.Ibrahim.mp3
Lu 28/03/16 (ou mardi)	Retour Sacs d'Histoires 4, 5 et 6 Distribution Sacs d'Histoires 7 et 8 - ARABE : Mehdi - ANGLAIS : Manassa	Retour Sacs d'Histoires 5 et 6 Distribution Sacs d'Histoires 7 - ALBANAIS : Aurora - ARABE : Mélina	Retour Sacs d'Histoires 5 et 6 Distribution Sacs d'Histoires 7 et 8 - RUSSE : Markha - CREOLE : Rihanna
Je 31/03/16 Ve 01/04/16	Retour Sacs d'Histoires 7 et 8 Distribution Sacs d'Histoires 9 - ESPAGNOL : Ayumi - ANGLAIS : Clémentine	Retour Sacs d'Histoires 7 Distribution Sacs d'Histoires 8 et 9 - ESPAGNOL : Emilia - ARABE : Abd'al-Wahid	Retour Sacs d'Histoires 7 et 8 Distribution Sacs d'Histoires 9 et 10 - ARMENIEN : Meri - PORTUGAIS : Theo
Retours en classe (enregistrements) ➤ Séance 4	GS – 2.Elmedina.mp3 GS – 3.Violette.mp3	CP – 5.Cynda.mp3 CP – 6.Gabriel.mp3 CP – 7.Mélina.mp3	CP-CE1 – 4.Samire.mp3 CP-CE1 – 5.Zeineb.mp3 CP-CE1 – 6.Teora.mp3 CP-CE1 – 7.Markha.mp3 CP-CE1 – 8.Rihanna.mp3
Lu 04/04/16 (ou mardi)	Retour Sacs d'Histoires 9 Distribution Sacs d'Histoires 10 et 11 - CREOLE (Réunion) : Jaya - ARABE : Farès	Retour Sacs d'Histoires 8 et 9 Distribution Sacs d'Histoires 10 et 11 - ANGLAIS : Erwan - ALBANAIS : Erisa -Aurora	Retour Sacs d'Histoires 9 et 10 Distribution Sacs d'Histoires 11 et 12 - ESPAGNOL : Asmaa - ARABE : Jessim
Retours en classe (enregistrements) ➤ Séance 5	GS – 4.Giorgia.mp3 GS – 5.Mehdi.mp3 GS – 6.Ayumi.mp3 GS – 7.Jaya.mp3 GS – 8.Farès.mp3	CP – 8.Emilia.mp3 CP – 9. Abd'al-Wahid.mp3 CP – 10.Erwan.mp3 CP – 11.Aurora.mp3	CP-CE1 – 9.Meri.mp3 CP-CE1 – 10.Theo.mp3 CP-CE1 – 11.Asmaa.mp3 CP-CE1 – 12.Jessim.mp3
Lu 25/04/16 (ou mardi)	Retour Sacs d'Histoires 10 et 11 Distribution Sacs d'Histoires 12 et 13 - ANGLAIS : Clémentine - ARABE (Arc en Ciel): Abderrahman	Retour Sacs d'Histoires 10 et 11 Distribution Sacs d'Histoires 12 et 13 - ALBANAIS : Erisa Eduarta - ARABE : Ilyana	Retour Sacs d'Histoires 11 et 12 Distribution Sacs d'Histoires 13 et 14 - ANGLAIS 2 : Thomas - TIGRINYA : Beruk
Je 28/04/16 Ve 29/04/16	Retour Sacs d'Histoires 12 et 13 Distribution Sacs d'Histoires 14 et 15 - ESPAGNOL : Vincent - ANGLAIS 3 : Sacha (+ mot !!!)	Retour Sacs d'Histoires 12 et 13 Distribution Sacs d'Histoires 14 et 15 - ARABE 3 : Dima - LAOTIEN : Sunty	Retour Sacs d'Histoires 13 et 14 Distribution Sacs d'Histoires 15 et 16 - ANGLAIS 2 : Alicia - ESPAGNOL : Joan - ARABE (Arc En ciel) : Jasmine
Retours en classe (enregistrements) ➤ Séance 6		CP – 12.Eduarta.mp3 CP – 13.Ilyana.mp4	CP-CE1 – 13.Beruk.mp3
Lu 02/05/16 (ou mardi)	Retour Sacs d'Histoires 14 et 15 Distribution Sacs d'Histoires 16 et 17 - ANGLAIS 3 : Zahra - ANGLAIS : Leynna	Retour Sacs d'Histoires 14 et 15 Distribution Sacs d'Histoires 16 et 17 - ALBANAIS : Erisa - ANGLAIS 2 : Soumia	Retour Sacs d'Histoires 14, 15 et 16 Distribution Sacs d'Histoires 17 - ARMENIEN : Asmik
Lu 09/05/16 (ou mardi)	Retour Sacs d'Histoires 16 et 17 Distribution Sacs d'Histoires 18 et 19 - ARABE 3 : Yecine - ANGLAIS 2 : Lisendrine	Retour Sacs d'Histoires 16 et 17 Distribution Sacs d'Histoires 18 et 19 - SWAHILI : Sarah - ARABE (Arc en ciel) : Said	Retour Sac d'Histoires 17 Distribution Sacs 19, 18 et 20 - ANGLAIS : Fabien - ARABE : Aimine - ANGLAIS 3 : Alicia

Je 12/05/16 Ve 13/05/16	Retour Sacs d'Histoires 18 et 19 Distribution Sacs d'Histoires 20 à 24 - ANGLAIS 2 : Marwan - ANGLAIS 3 : Eden	Retour Sacs d'Histoires 18 et 19 Distribution Sacs d'Histoires 20 et 21 - ANGLAIS : Clara - ALBANAIS : Denis - ESPAGNOL : Sevan R	Retours Sacs 19, 18 et 20
Retours en classe (enregistrements) ➤ Séance 7	GS – 9.Lisendrine.mp3 GS – 10.Yecine.mp3 GS – 11.Leynna.mp3 GS – 12.Sacha.mp3 GS – 13.Vincent.mp3 GS – 14.Zahra.mp3 GS – 15.Clémentine.mp3	CP – 14.Dima.mp3 CP – 15.Sunty.mp3 CP – 16.Erisa.mp3 CP – 17.Soumia.mp3 CP – 18.Sarah.mp3 CP – 19.Said.mp3	CP-CE1 – 14.Joan.mp3 CP-CE1 – 15.Thomas.mp3 CP-CE1 – 16.Asmik.mp3 CP-CE1 – 17.Jasmine.mp3
Lu 16/05/16	Retour Sacs d'Histoires 20 à 24 Distribution Sacs d'Histoires 25 à 27 - ANGLAIS 2 : Noé - ANGLAIS 3 : Alexandre - ARABE : Karrar - ARABE : Wissam - ARABE : Hussein - TIGRINIA : Kedus	Retour Sacs d'Histoires 20 et 21 Distribution Sacs d'Histoires 22 et 23 - ESPAGNOL : Sevan F (choisie par Sevan, pas de langue indiquée par la famille)	AJUSTEMENTS autres classes
Je 20/05/16	Retour Sac d'Histoires 25 à 27	Retour Sacs d'Histoires 22 et 23	AJUSTEMENTS autres classes
Ve 21/05/16	SEANCE BILAN DES SACS D'HISTOIRES		
Retours en classe (enregistrements) ➤ Séance 8	GS – 16.Abderrahman.mp3 GS – 17.Marwan.mp3 GS – 18.Noé.mp3 GS – 19.Alexandre.mp3 <i>Enregistrements non disponibles (élèves absents ou glossaires non rendus) : Lorenzo, Rudy, Manassa, Wissam, Eden, Karrar, Kedus, Hussein</i>	CP – 20.Sevan F.mp3 CP – 21.Denis.mp3 <i>Enregistrements non disponibles (élèves absents ou glossaires non rendus) : Clara, Sevan R</i>	CP-CE1 – 18.Aimine.mp3 <i>Enregistrements non disponible (problème technique) : Fabien, Alicia</i>

Ces enregistrements, dont il n'y aura pas de transcription dans le cadre de ce mémoire, seront fournis en pièces jointes en format mp3.

Annexe 12

Les Sacs d'Histoires

-

Les « post-it »

J'ai bien aimé.

Bonjour,
nous trouvons votre idée
très bonne (l'apprentissage
d'une ou plusieurs langues
étrangères devrait figurer au
programme...). Par contre,
nous trouvons le livre un
peu difficile pour une ^{1ère}
désobéissance... Alexandre a été
un peu "effrayé".
Merci pour ce que vous faites!
Vidiane & Sebastian Boritani

Merci pour tout
Donne à moi
Dijon

Bonne initiative pour les
enfants, Arabe parlé
seulement.

~~Très~~ ~~très~~
mes parents
on adore et mon
papi et ma mamie

SHUMER &
LIBRA

Nous avons bien aimé le
livre, étant curieux de cette
langue. Nous apprenons
cette langue actuellement
et nous n'avons pas pu
tout lire en écriture arabe.
Merci.

Merci beaucoup c'est
une super initiative
très appréciée par mes
tous.

- dommage que les textes
en Arabe ne comportent pas
de voyelles.
- Très bonne initiative.

Très bien
Maud

Je trouve ce projet efficace
ça permettrait aux enfants
d'apprendre et de comprendre
plusieurs langues étrangères.
Ceci est très intéressant
Question:
Quand est-ce que va débiter
ce projet d'histoire?

BRAVO!

Je veux bien enregistrer
des histoires en:

- anglais
- allemand

Mais j'ai un accent...

Maman d'Aurélien
Hernandez

c'est très bien ma fille
entend une autre
langue par contre je
n'ai pas le niveau pour
lui faire écrire. maman
la maman.

Se livre et très bien
Moi je voulais le livre
bourse ANA \rightarrow ELÉ

I.K

MERCI

Livre très bien fait mais
difficile à lire.

La traduction est
parfois trop littérale:
ce qui fait perdre
du sens à certaines
phrases: exemple: "prendre
son tour".

+ dommage pour
"brillante" au lieu
de brillante.

Oui j'ai bien
aimé l'histoire.

Pourrait-on avoir d'autres
mots à compléter?

histoire en chétien
 \rightarrow Irano LAI

Que Buena idea.

Sacs d'Histoires, je
trouve que c'est un
très bon projet.

J'espère que vous trouverez
des parents qui pourront
vous aider, car je pourrais
malheureusement pas vous
aider à grand ^{chose} chose.
EUGENE

Annexe 13

Séances « bilan »

-

Dispositif

« Langues du Monde »

Classes de GS, CP et CP-CE1 – bilan en classe entière, à l’oral

GS (enregistrement audio)	Bilan_dispositif_langues_du_monde GS.mp3
CP (enregistrement audio)	Bilan_dispositif_langues_du_monde CP.mp3
CP-CE1 (enregistrement audio)	Bilan_dispositif_langues_du_monde CP-CE1.mp3

Ces enregistrements, dont il n’y aura pas de transcription dans le cadre de ce mémoire, seront fournis en pièces jointes au format mp3.

Classes de CE2 et de CM2 – bilan en classe entière, à l’oral et production écrite “bilan” individuelle

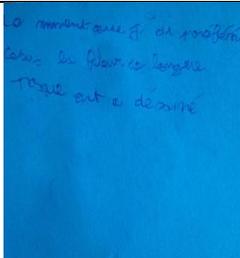
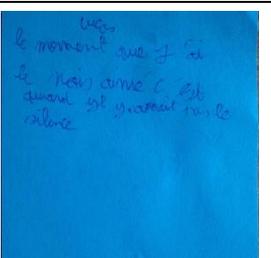
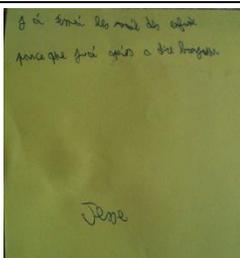
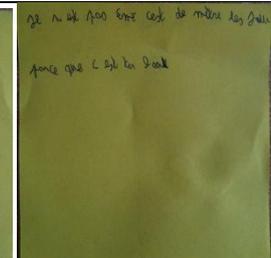
CE2 (enregistrement audio)	Bilan_dispositif_langues_du_monde CE2.mp3
CM2 (enregistrement audio)	Bilan_dispositif_langues_du_monde CM2.mp3

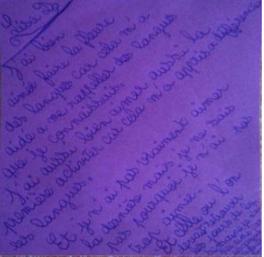
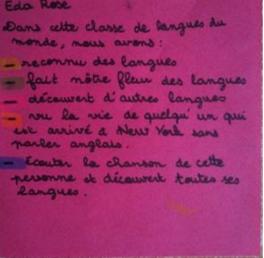
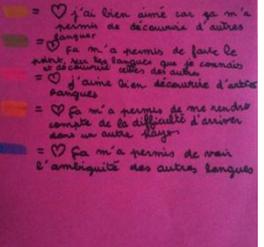
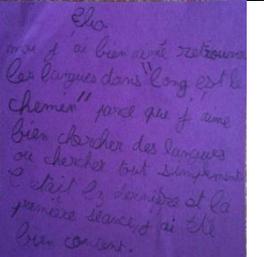
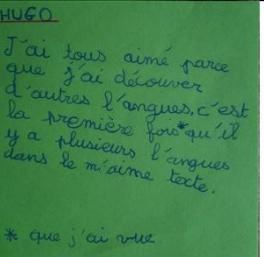
Ces enregistrements, dont il n’y aura pas de transcription dans le cadre de ce mémoire, seront fournis en pièces jointes au format mp3.

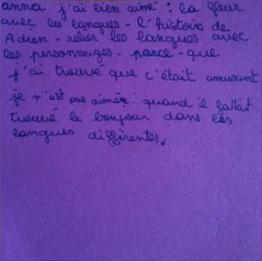
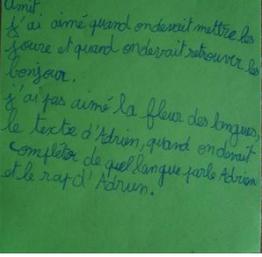
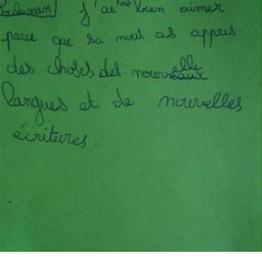
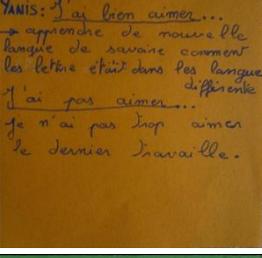
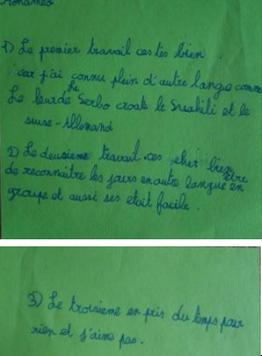
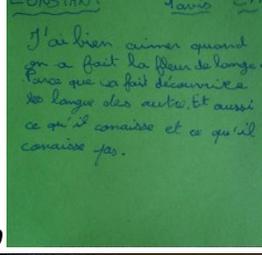
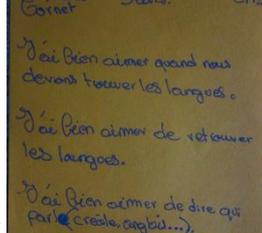
Elèves de CE2	Bilan écrit individuel	
	Mon moment préféré	Le moment que j’ai moins aimé
1		<p>RIEN.</p>
2		<p>J’ai bien aimé quand on a dessiné la fleur parce qu’on disait les langues qu’on connaissait.</p>
3		<p>J’ai tout aimé.</p>
4		<p>J’ai aimé le film parce qu’ils disent bonjour dans d’autres langues. J’ai bien aimé le tableau parce qu’on a appris à dire les jours de la semaine.</p>
5		<p>C’est de coller les étiquettes parce que on devait écrire. Je devais gommer et ré-écrire, ça gaspille de l’encre et celui de retrouver son pays sur la carte, c’était pas facile et même très ennuyeux.</p>
6		<p>Moi, j’ai aimé les langues parce que j’aime l’arabe.</p>

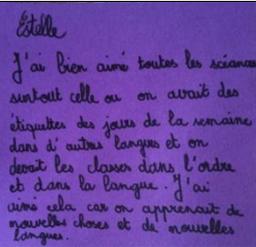
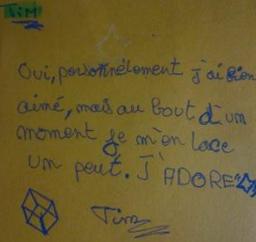
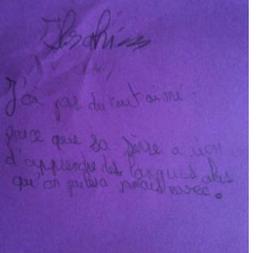
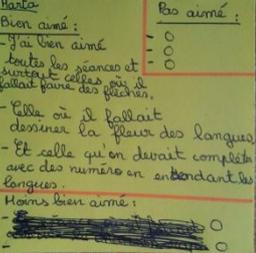
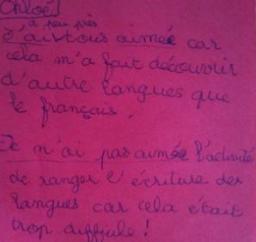
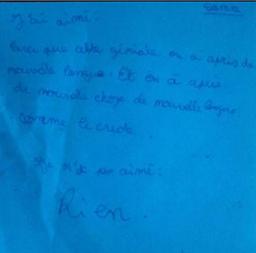
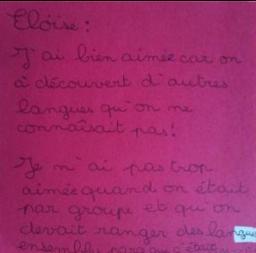
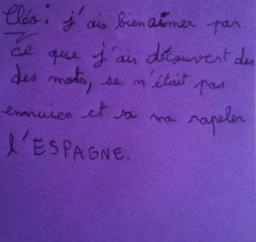
<p>Mon moment préféré</p> <p>C'était quand on a écouté les langues parce que ça m'a fait apprendre des jours en arabe, allemand, espagnol, espagnole, breuv, et italien.</p>	<p>mon moment que j'ai le moins aimé c'était quand on devait écrire le pays sur les étiquettes parce que comme il y en avait 7 et du coup pour aller les placer il y en avait 3 qui allaient en coller 2 et 1 qui aller en colle 1.</p> <p>Raphael</p>	<p>C'était quand on a écouté les langues parce que ça m'a fait apprendre des jours en arabe, allemand, espagnol, hébreu et italien.</p>	<p>C'était quand on devait écrire le pays sur les étiquettes parce que comme il y en avait 7, du coup, pour aller les placer, il y en avait 3 qui allaient en coller 2 et 1 qui allait en coller 1.</p>
<p>Mon moment préféré</p> <p>Était apprendre les (BONJOUR) car si je suis dans le pays dans lequel on a appris les bonjour car si moi je n'ai pas dit le bonjour en cette langue.</p> <p>Harry</p>	<p>le moment que je n'aime pas c'était apprendre les jours car c'était difficile.</p>	<p>C'était apprendre les (BONJOUR) car si je vais dans le pays dans lequel on a appris les bonjour, au moins, je saurai déjà dire (bonjour) en cette langue.</p>	<p>C'était apprendre les jours car c'était difficile.</p>
<p>Mon moment préféré</p> <p>était quand on a fait le calendrier parce que il y avait un autre alphabet. Amélien</p>	<p>le moment que j'ai le moins aimé c'est quand on n'a collé parce que j'aime pas coller turcien</p>	<p>C'était quand on a fait le calendrier. Parce qu'il y avait un autre alphabet.</p>	<p>C'est quand on a collé parce que j'aime pas coller.</p>
<p>Mon moment préféré</p> <p>J'ai aimé quand on a écrit les jours de la semaine parce que c'était facile à apprendre et aussi drôle.</p>	<p>le moment que j'ai le moins aimé c'est quand on n'a collé parce que j'aime pas coller turcien</p>	<p>J'ai aimé mettre les jours de la semaine parce que c'était facile à apprendre et aussi drôle. J'ai aussi aimé quand on essayait de trouver celle de l'hébreu parce qu'il fallait chercher où c'était et c'est drôle !</p>	<p>J'ai détesté aucun moment car j'ai tout aimé.</p>
<p>J'ai aimé quand on écoutait les langues parce que il y avait des mots rigolos.</p> <p>J'ai aussi aimé quand on m'a dit les étiquettes parce que il y avait des suspenses.</p>	<p>J'ai pas aimé quand toute la classe parlait parce que ça faisait mal à la tête.</p> <p>Guil</p>	<p>J'ai aimé quand on a écouté les langues parce qu'il y avait des mots rigolos. J'ai aussi aimé quand on avait les étiquettes parce qu'il y avait du suspense.</p>	<p>J'ai pas aimé quand toute la classe parlait parce que ça faisait mal à la tête.</p>
<p>mon moment préféré</p> <p>C'était quand on a colorié et collé parce que j'aime bien quand on colle et on colore.</p>	<p>moment que j'ai le moins aimé c'est quand on devait relier parce que je n'aime pas trop quand on relie.</p>	<p>C'était quand on a colorié et collé parce que j'aime bien quand on colle et on colore.</p>	<p>C'était quand on devait relier parce que je n'aime pas trop quand on relie.</p>
<p>Mon moment préféré</p> <p>ce sont les bonjour parce que on a écouté et on a relié.</p>	<p>le moment que j'ai le moins aimé c'est quand on a cherché avec une feuille parce que on ne pas chercher tout seul.</p> <p>Mathilde</p>	<p>C'est les bonjour parce qu'on a écouté et on a relié.</p>	<p>C'est quand on a cherché avec une feuille parce qu'on n'a pas cherché tout seul.</p>
<p>J'ai bien aimé quand on a fait la fleur où on écrit notre pays et si on sait parler parce que on dirait que ça nous présente et c'était marrant.</p>	<p>J'ai pas aimé le moment où on avait des enfants et on devait faire un trait sur leur pays parce que la première fois j'étais malade et j'ai pas compris.</p>	<p>J'ai bien aimé où on a fait la fleur où on écrit notre pays et si on sait parler parce que on dirait que ça nous présente et c'était marrant.</p>	<p>J'ai pas aimé le moment où on avait des enfants et on devait faire un trait sur leur pays parce que la première fois j'étais malade et j'ai pas compris.</p>

15	<p>J'ai aimé le moment où on collait le français, allemand, anglais, espagnol, italien, hébreu et arabe parce que j'ai appris les jours étrangers. J'ai aimé avec l'ordinateur écouter les bonjours parce que maintenant je sais comment dire.</p> <p>Djia</p>	<p>J'ai pas bien aimé où on devait dessiner une fleur parce que c'était un peu difficile parce qu'il y avait pas beaucoup de place.</p>	<p>J'ai aimé le moment où on collait le français, allemand, anglais, espagnol, italien, hébreu et arabe parce que j'ai appris les jours étrangers. J'ai aimé avec l'ordinateur écouter les bonjours parce que maintenant je sais comment dire.</p>	<p>J'ai pas trop aimé où on devait dessiner une fleur parce que c'était un peu difficile parce qu'il y avait pas beaucoup de place.</p>
16	<p>Mon moment préféré c'est quand on a dessiné la fleur des langues parce que j'aime bien dessiner.</p> <p>Hatim</p>	<p>Le moment que j'ai moins aimé c'est l'italien je n'aime pas trop. Les autres langues du monde.</p>	<p>J'ai bien aimé l'arabe, espagnol et allemand, français, anglais. J'ai bien aimé ces moments parce que les langues du monde.</p>	<p>C'est l'italien que j'ai le moins aimé. Je n'aime pas trop (?) bien bien.</p>
17	<p>Le moment que j'ai préféré est quand on a fait la fleur parce que j'aime bien dessiner.</p> <p>ERR</p>	<p>Le moment que j'ai moins aimé est quand on a fait le tableau avec toutes les langues parce que j'aime pas apprendre les jours.</p>	<p>C'était quand on a dessiné la fleur des langues parce que j'aime bien dessiner.</p>	<p>C'était quand on a fait les jours de la semaine parce que c'était dur.</p>
18	<p>Le moment que j'ai aimé j'ai aimé le tableau parce que on apprend d'autres langues.</p> <p>ERR</p>	<p>Le moment que j'ai moins aimé est quand on a colorié le tableau parce que on avait remarqué ce qui était pareil !</p>	<p>Le moment que j'ai préféré est quand on a fait la fleur parce que j'aime bien dessiner.</p>	<p>Le moment que j'ai moins aimé est quand on a fait le tableau avec toutes les langues parce que j'aime pas apprendre les jours.</p>
19	<p>Mon moment préféré je aime les langues à l'écoute parce que c'était (?) (?) parce que ça m'a appris des choses.</p> <p>Lea</p>	<p>Le moment que j'ai aimé le tableau parce que on avait remarqué ce qui était pareil !</p>	<p>J'ai aimé le tableau parce qu'on apprendait d'autres langues.</p>	<p>J'ai pas aimé quand on coloriait le tableau parce qu'on avait remarqué ce qui était pareil !</p>
20	<p>J'ai bien aimé les langues parce que j'ai adoré.</p> <p>Julia</p>	<p>J'ai pas aimé quand tout le monde criait.</p>	<p>J'ai aimé toutes les langues parce que j'ai adoré.</p>	<p>J'ai pas aimé quand tout le monde criait.</p>
22	<p>Moi, j'ai préféré le tableau où il y avait les jours de la semaine parce qu'on a pu parler des autres langues du monde.</p> <p>Lucie</p>	<p>J'ai pas aimé quand on a tracé des traits parce que c'était trop long.</p>	<p>Moi, j'ai préféré le tableau où il y avait les jours de la semaine parce qu'on a pu parler des autres langues du monde.</p>	<p>J'ai pas aimé quand on a tracé des traits parce que c'était trop long.</p>

		<p>Le moment que j'ai préféré c'était la fleur des langues parce qu'on a dessiné.</p>	<p>Le moment que j'ai le moins aimé c'est quand il y avait pas le silence.</p>
		<p>J'ai aimé les voix des enfants parce que j'ai appris à dire bonjour.</p>	<p>Je n'ai pas aimé mettre les jours parce que c'était très long.</p>

Elèves de CM2	Bilan écrit individuel
	<p>J'ai bien aimé la fleur des langues car cela m'a aidée à me rappeler des langues que je connaissais. J'ai bien aimé aussi la première activité car cela m'a appris à différencier les langues.</p> <p>Et je n'ai pas vraiment aimé la dernière mais je ne sais pas pourquoi je n'ai pas trop aimé. Et celle où l'on devait retrouver les jours de la semaine, je n'ai pas aimé car les garçons ne faisaient rien.</p>
 	<p>Dans cette classe de langues du monde, nous avons :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ reconnu des langues ■ fait notre fleur des langues ■ découvert d'autres langues ■ vu la vie de quelqu'un qui est arrivé à New York sans parler anglais ■ écouté la chanson de cette personne et découvert toutes ses langues <ul style="list-style-type: none"> ■ = j'ai bien aimé car ça m'a permis de découvrir d'autres langues ■ = ça m'a permis de faire le point sur les langues que je connais et découvrir celles des autres ■ = j'aime bien découvrir d'autres langues ■ = ça m'a permis de me rendre compte de la difficulté d'arriver dans un autre pays ■ = ça m'a permis de voir l'ambiguïté des autres langues
	<p>Moi, j'ai bien aimé retrouver les langues dans "Long est le chemin" parce que j'aime bien chercher, tout simplement. C'était la dernière et la première séance, j'ai été bien contente.</p>
	<p>J'ai tout aimé parce que j'ai découvert d'autres langues. C'est la première fois* qu'il y a plusieurs langues dans le même texte.</p> <p>* que j'ai vu</p>

<p>5</p> 	<p><i>J'ai bien aimé : la fleur avec les langues – l'histoire d'Adrien – relier les langues avec les personnages parce que j'ai trouvé que c'était amusant.</i></p> <p><i>Je n'ai pas aimé : quand il fallait trouver le bonjour dans les langues différentes.</i></p>
<p>6</p> 	<p><i>J'ai aimé quand on devait mettre les jours et quand on devait retrouver les bonjour.</i></p> <p><i>J'ai pas aimé la fleur des langues, le texte d'Adrien, quand on devait compléter de quelles langue parle Adrien et le rap d'Adrien.</i></p>
<p>7</p> 	<p><i>J'ai tout bien aimé parce que ça nous a appris des choses, des nouvelles langues et de nouvelles écritures.</i></p>
<p>8</p> 	<p><i>J'ai bien aimé...</i> → apprendre de nouvelles langues, de savoir comment les lettres étaient dans les langues différentes</p> <p><i>J'ai pas aimé...</i> → je n'ai pas trop aimé le dernier travail</p>
<p>9</p> 	<p>1) Le premier travail c'était bien car j'ai connu plein d'autres langues comme le kurde, le serbo-croate, le swahili et le suisse-allemand.</p> <p>2) Le deuxième travail, c'est cher bien de reconnaître les jours en d'autres langues, être en groupe et aussi, c'était facile.</p> <p>3) Le troisième a pris du temps pour rien et j'aime pas.</p>
<p>10</p> 	<p>1 avis</p> <p><i>J'ai bien aimé quand on a fait la fleur des langues parce que ça fait découvrir les langues des autres. Et aussi ce qu'ils connaissent et ce qu'ils ne connaissent pas.</i></p>
<p>11</p> 	<p>3 avis</p> <p><i>J'ai bien aimé quand nous devons trouver les langues.</i></p> <p><i>J'ai bien aimé de retrouver les langues.</i></p> <p><i>J'ai bien aimé de dire qui parle (créole, anglais...).</i></p>

<p>12</p> 	<p>J'ai bien aimé toutes les séances surtout celle où on avait des étiquettes des jours de la semaine dans d'autres langues et on devait les classer dans l'ordre et dans la langue. J'ai aimé cela car on apprenait de nouvelles choses et de nouvelles langues.</p>
<p>13</p> 	<p>Oui, personnellement j'ai bien aimé, mais au bout d'un moment, je m'en lase un peu. J'ADORE.</p>
<p>14</p> 	<p>J'ai pas du tout aimé parce que ça sert à rien d'apprendre des langues alors qu'on parlera jamais avec.</p>
<p>15</p> 	<p>Bien aimé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'ai bien aimé toutes les séances et surtout celles où il fallait faire des flèches. - Celle où il fallait dessiner la fleur des langues - Et celle qu'on devait compléter avec des numéros en entendant les langues. <p>Moins bien aimé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La séance où il fallait colorier la chanson rap
<p>16</p> 	<p>J'ai à peu près tout aimé car cela m'a fait découvrir d'autres langues que le français.</p> <p>Je n'ai pas aimé l'activité de ranger l'écriture des langues car cela était trop difficile !</p>
<p>17</p> 	<p>J'ai aimé :</p> <p>Parce que c'était génial, on a appris de nouvelles langues. Et on a appris de nouvelles choses, de nouvelles langues comme le créole.</p> <p>Je n'ai pas aimé :</p> <p>Rien.</p>
<p>18</p> 	<p>J'ai bien aimé car on a découvert d'autres langues qu'on ne connaissait pas !</p> <p>Je n'ai pas trop aimé quand on était par groupe et qu'on devait ranger des langues ensemble parce que c'était difficile !</p>
<p>19</p> 	<p>J'ai bien aimé parce que j'ai découvert des mots, ce n'était pas ennuyeux et ça m'a rappelé l'Espagne.</p>

<p><u>Amélie</u> J'ai bien aimé parce qu'on a appris plusieurs choses et on a fait plein de petites activités mais sinon j'ai tout aimé. C'était super !</p>	<p>J'ai bien aimé parce qu'on a appris plusieurs choses et on a fait plein de petites activités mais sinon j'ai tout aimé. C'était super !</p>
<p><u>Elisa</u> Je n'ai pas bien aimé les langues du monde parce que j'étais un peu perdue mais j'ai bien aimé la chanson parce que j'avais jamais entendu une chanson en plusieurs langues.</p>	<p>Je n'ai pas bien aimé les langues du monde parce que j'étais un peu perdue mais j'ai bien aimé la chanson parce que j'avais jamais entendu une chanson en plusieurs langues.</p>
<p><u>Julia</u> J'ai aimé les activités autour des langues car on en a appris des nouvelles. Je n'ai pas aimé la fleur de nos langues car on a exposé ce que l'on avait fait et peut-être que quelques personnes voulaient le garder confidentiel.</p>	<p>J'ai aimé : les activités autour des langues car on en a appris des nouvelles</p> <p>Je n'ai pas aimé : la fleur de nos langues car on a exposé ce que l'on avait fait et peut-être que quelques personnes voulaient le garder confidentiel.</p>
<p><u>Najou</u> J'ai aimé quand on a écouté la chanson car elle était drôle !</p>	<p>J'ai aimé quand on a écouté la chanson car elle était drôle !</p>
<p>J'ai aimé le premier travail où on devait trouver les mots car j'ai des nouveaux mots. Et pour les semaines en autres langues, ça m'a appris des jours.</p>	<p>J'ai aimé le premier travail où on devait trouver les mots car j'ai des nouveaux mots. Et pour les semaines en autres langues, ça m'a appris des jours.</p>
<p><u>Whit</u> J'ai tout aimé car j'ai appris beaucoup de langues, on a fait beaucoup de travail en groupe et c'était bien, j'ai aussi eu l'occasion d'entendre des langues que je n'ai jamais entendues.</p>	<p>J'ai tout aimé car j'ai appris beaucoup de langues, on a fait beaucoup de travail en groupe et c'était bien, j'ai aussi eu l'occasion d'entendre des langues que je n'ai jamais entendues.</p>

Annexe 14

Transcription des
entretiens finaux avec les
cinq enseignants
volontaires

Guide d'entretien final – Enseignants

Les questions en bleu encadrées ci-dessous seront posées en entretien individuel puis serviront de base à l'entretien collectif (chaque enseignant présentera aux autres ce que a été mis en place dans sa classe et son évaluation personnelle du dispositif).

1. Quels modules d'Eveil aux Langues ont été mis en place dans votre classe ? De quels supports pédagogiques proviennent-ils ?
2. Qu'avez vous pensé de ces activités ? Est-ce que, de votre point de vue, ce type d'activité se justifie dans votre classe, pourquoi ? Avez-vous jugé ces activités intéressantes/utiles ? A quel(s) niveau(x) ?
3. Avez-vous rencontré des difficultés lors de la mise en place de ces modules ? Lesquelles ? A votre avis (comment) pourraient-elles être évitées/surmontées ?
4. Envisagez-vous de poursuivre la mise en place d'activités d'Eveil aux Langues l'année prochaine ? Pourquoi ? Si oui, sous quelle forme ?

Les questions en rose encadrées ci-dessous seront posées en entretien individuel uniquement.

5. Pour vous, qu'a apporté la mise en place de ces activités d'Eveil aux Langues à vos élèves ?
6. Pour quels élèves pensez-vous que ces activités sont les plus profitables/discutables ?
 - les élèves allophones nouvellement arrivés
 - les autres élèves plurilingues
 - les élèves monolinguesPourquoi ?
7. Que vous a apporté, à titre personnel et professionnel, la mise en place de ces activités d'Eveil aux Langues ?
8. Pensez-vous que la mise en place d'activités d'Eveil aux Langues dans votre classe a modifié (ou enrichi) certaines de vos conceptions initiales ? Par exemple le rapport à vos propres langues / au niveau pédagogique / au niveau de la connaissance de votre public...
9. Pour vous, qu'a apporté la mise en place de ces modules à l'ensemble de l'équipe enseignante ?
10. Pensez-vous que la mise en place de ces activités devrait être intégrée au projet d'école ?
11. Avez-vous des remarques supplémentaires, des questions en suspens... ?

Entretien final n°1

Transcription de l'entretien

Personnes présentes :

- **Anabelle** : moi-même, qui mène l'entretien
- **Yoan** : enseignant de CE2

¹ Anabelle : Les questions que je vais te poser, y en a une partie qu'on réutilisera dans l'entretien collectif. Ça me permet et ça nous permet de préparer ce qu'on va se dire pendant cet entretien collectif, pour être concis. Et puis voilà.

Alors, quels modules d'éveil aux langues ont été mis en place dans ta classe ? Et sais-tu avec quels supports pédagogiques, enfin de quels supports pédagogiques ils proviennent ?

² Yoan : Heu, ben. On a fait les jours de la semaine. On a fait avant, c'était... On n'a pas fait les « joyeux anniversaire » mais avant c'était... Les « bonjours » ! Voilà, donc, heu... Après, le support pédagogique, tu me l'avais dit, je l'avais vu, mais je l'ai pas retenu.

³ Anabelle : Je t'ai fait une feuille de pompe. (*rires*) Je vous ai préparé pour chacun un document comme ça qui peut vous resservir aussi à l'occasion. Nous, ce qu'on a utilisé dans ta classe c'est *ÉLODIL* pour les « bonjours ».

⁴ Yoan : D'accord.

⁵ Anabelle : Et *Les Langues du Monde au Quotidien* pour les jours de la semaine.

⁶ Yoan : OK.

⁷ Anabelle : Et donc, il existe d'autres supports : *EOLE*, et puis une association qui a été montée en 2009, *DULALA* où tu trouves pas mal de vidéos et de supports, de livres plurilingues, de choses comme ça. Donc voilà. Toi, en fait, c'est ces deux. Qui sont en ligne, mais pas celui-là.

⁸ Yoan : D'accord.

⁹ Anabelle : Pas *Les Langues du Monde au Quotidien*, ça c'est un document de CANOPÉ, tu sais, c'était anciennement Scéren.

¹⁰ Yoan : Oui, oui, c'était Scéren que j'avais retenu. C'était pas écrit sur le livre Scéren ? J'avais retenu ça.

¹¹ Anabelle : C'était peut-être écrit sur la couverture si c'était l'ancienne version. Mais maintenant ça s'appelle CANOPÉ. Mais c'est quasiment les mêmes documents de toute façon. Donc voilà. Est-ce que tu as jugé ces activités intéressantes, utiles ? Et pourquoi, à quel niveau ?

¹² Yoan : Heu, ben, intéressant et utile dans le sens où ça permet de découvrir sous différents angles différentes langues. Notamment, ben déjà, l'entendre, voir que c'est différent au niveau de la façon de l'écrire, au niveau des alphabets, et... A quel niveau... Au niveau scolaire ou au niveau... ?

¹² Anabelle : Ben, à quel niveau dans la classe tu as trouvé ça utile ?

13 Yoan : Ben déjà pour comprendre notre langue c'est déjà bien de voir comment sont construites aussi d'autres langues, enfin ça permet...

14 Anabelle : Ouais.

15 Yoan : Et, notamment, nous on fait de l'anglais comme dans 99% des classes, je pense et ça permet de comprendre pourquoi y a des différences, pourquoi aussi y a des points communs et que l'anglais est plus proche du français que l'arabe par exemple mais que c'est un peu plus éloigné que l'espagnol. Ça permet aussi de comprendre comment est construite un peu la langue et comment peuvent être construites un peu les autres langues, quoi.

16 Anabelle : OK.

17 Yoan : Après, au niveau culturel, je pense que c'est vraiment intéressant. Surtout au niveau culturel après.

18 Anabelle : Le rapport à l'autre, tu veux dire ?

19 Yoan : Pour sa culture personnelle je pense, pour les enfants et puis pour comprendre aussi, dans le contexte notamment de notre école, ben voilà, on a des enfants qui n'ont jamais vu d'alphabet comme le nôtre, qui ont un alphabet arabe. Ils arrivent d'un autre pays. Ben voilà, eux ils sont confrontés à ça...

20 Anabelle : Renverser les rôles, tu veux dire ?

21 Yoan : Ouais, voilà, ça renverse un peu les rôles et ça permet aussi de comprendre que pour nous c'est ça mais comment ça se passe ailleurs ? Donc culturel, je pense pour soi-même au niveau culture générale, on va dire, et culturel pour comprendre un petit peu le vécu et un peu ce que les autres font, quoi. Et des autres qu'on côtoie en l'occurrence.

22 Anabelle : Qui sont pas à l'autre bout du monde, quoi, ils sont juste à côté. Est-ce que tu as rencontré, enfin, est-ce qu'on a rencontré des difficultés pour la mise en place de ces modules et lesquelles ?

23 Yoan : Heu... Ben, le temps. Je crois que c'était en hébreu notamment, on avait eu des... Enfin moi j'avais été coincé. C'était soit que les lettres avaient été inversées sur le calendrier ou sur le papier, mais du coup, c'était pas exactement la même chose, les lettres étaient dans l'autre sens enfin...

24 Anabelle : Donc là c'est le support qui... Enfin, y a un truc qu'on n'a pas saisi, quoi.

25 Yoan : Y a quelque chose qui a pas très très bien... Enfin, qui était pas clair. Donc on n'avait pas forcément anticipé.

26 Anabelle : Ouais.

27 Yoan : Et en arabe aussi, pour traduire les jours. Les élèves ne disaient pas la même chose, ne comprenaient pas la même chose. A priori, si j'ai bien compris, c'était pas écrit ce qu'il y avait sur la bande-son, donc ça après, comme je te disais, faudrait voir avec quelqu'un qui est arabophone et lecteur pour savoir ce qu'il en retournait réellement, mais...

28 Anabelle : Tirer ça au clair, mais c'est vrai que pendant la séance, on n'a pas réussi à décoincer ce problème.

29 Yoan : Après, c'est... Non, pour l'hébreu, ça aurait pu être réglé avant si on avait... Il aurait fallu qu'on se fasse, nous, notre corrigé vraiment... Parce qu'on n'avait pas forcément anticipé qu'on allait avoir un problème à ce moment-là. Après, pour l'arabe, si on n'a pas quelqu'un qui parle arabe sous la main, c'est compliqué à résoudre.

29 Anabelle : Et puis, à la rigueur, c'est peut-être pas grave.

30 Yoan : Oui, voilà.

31 Anabelle : On voit juste que même les enseignants se retrouvent face à une incompréhension.

32 Yoan : Je pense que les élèves, ça les a pas perturbés, c'est juste nous, de notre curiosité personnelle où justement on était un peu demandeurs et finalement on n'a pas eu complètement les réponses qu'on attendait ! (*rires*)

33 Anabelle : C'est ça.

34 Yoan : Après, la grande difficulté je pense, c'était le temps. C'est beaucoup lié à cette classe là qui brasse beaucoup mais j'ai trouvé qu'il aurait manqué à peu près une demi-heure à chaque fois.

35 Anabelle : Peut-être prévoir un peu moins alors ?

36 Yoan : Prévoir plus court, couper vraiment les séances en deux. Donc ça veut dire multiplier par deux le nombre de séances pour faire ça. Ou alors des séances plus longues. C'est vrai que c'est une chose sur laquelle on peut facilement passer 1h / 1h15. Il y a vraiment un intérêt des élèves donc on peut faire des séances plus longues que ce qu'on va faire en langue ou que ce qu'on va faire sur d'autres...

37 Anabelle : Tu as senti une différence par rapport... Tu parles de l'intérêt des élèves... Tu as senti une différence par rapport aux autres activités ou ce qu'on fait d'habitude ?

38 Yoan : Ah oui, oui, on sent qu'ils sont intéressés. Après, il y a le fait qu'il y ait une personne différente dans la classe aussi, donc, ça amène quelque chose de nouveau, ça éveille la curiosité et puis, le contenu, je pense, était intéressant, parce qu'ils sont pas devant leur cahier à écrire, ils entendent des choses qui les intéressent parce que je pense qu'ils sont curieux aussi, donc...

39 Anabelle : Ah, c'est sûr. Est-ce que tu envisages de poursuivre la mise en place d'activités d'Eveil aux langues l'année prochaine ou plus tard ? Pourquoi ? Enfin, oui ou non et pourquoi ? Et sous quelle forme ?

40 Yoan : C'est compliqué de répondre parce que je ne sais pas si j'aurais une classe. Dans l'hypothèse où j'ai une classe, je pense que oui c'est intéressant. Après, sous quelle forme ? Pourquoi ? Pour les raisons que je disais tout à l'heure. Au niveau culturel, au niveau intérêt des élèves, au niveau réinvestissement, je pense que c'est intéressant. Après, sous quelle forme ? J'ai pas forcément réfléchi longtemps à la question mais là, je dirais spontanément, sous forme de petits modules massés. Une, deux ou trois fois dans l'année. Pas forcément quelque chose de continu sur l'année. Vraiment de manière ponctuelle comme ça, faire quatre, cinq, six séances, un peu massées.

41 Anabelle : Et tu mettrais ça dans quel domaine d'activité ? Les langues ?

42 Yoan : C'est un peu transdisciplinaire. Cette année, on a mis ça dans les langues, je pense que ça touche aux langues mais je pense que ça touche aussi beaucoup à la géographie, à l'instruction

civique, un peu à la langue française aussi, indirectement. Mais, après si il faut y classer dans quelque chose j'y mettrais dans les langues mais c'est pas forcément que de la langue et...

43 Anabelle : C'est vraiment un mélange ! Et si tu as le poste de Maitre supplémentaire ?

44 Yoan : Ben, là, je crois que ça rentre pas dans le cadre...

45 Anabelle : Des missions du poste ?

46 Yoan : Il me semble pas. Après, faudrait vérifier, revoir les missions, mais il me semble pas que ça rentre dans le cadre des missions du Maitre +, ouais.

47 Anabelle : Je me suis interrogée tu vois, je me suis dit, est-ce qu'il y a des choses à inventer ?

48 Yoan : C'est maths et français principalement, enfin en cycle 2 et 3. Après à la maternelle, c'est beaucoup le langage oral. Mais je crois pas qu'il y ait...

49 Anabelle : Ouais et puis c'est tellement indirectement lié au français que ça pourrait pas rentrer dans le cadre.

50 Yoan : Ouais, je pense pas que ce soit dans ce cadre là. Et puis Maitre +, après, ça dépend beaucoup de la demande des titulaires, quoi. Si les titulaires ont besoin qu'on travaille sur la grammaire, je vais pas aller dire : « Ben, nous on va travailler sur les multiplications parce que moi j'ai une séance bien béton pour les CE1 pour leur apprendre la multiplication donc je veux la placer ». C'est beaucoup s'adapter à ce qu'on demande.

51 Anabelle : Alors ça, on n'en a déjà un peu parlé. Pour toi personnellement, qu'a apporté la mise en place de ces activités d'Eveil aux langues ? Non, je me trompe, excuse-moi ? Pour toi qu'a apporté la mise en place de ces activités à tes élèves ? Ça, tu l'as un petit peu dit, je pense.

52 Yoan : Oui, comme je disais, un peu de culture, de comprendre un petit peu les autres, de comprendre aussi que nous on n'a pas le même alphabet, que tout le monde n'utilise pas le même alphabet, comprendre le monde qui nous entoure.

53 Anabelle : C'est vraiment une ouverture culturelle.

54 Yoan : C'est ça.

55 Anabelle : Et pour quels élèves tu penses que ces activités ont été le plus profitables ou discutables ? Est-ce que c'est plutôt pour les élèves allophones qui viennent d'arriver dans ta classe, tu en avais, les élèves plurilingues, les autres qui parlent plusieurs langues ou ceux qui sont monolingues ? Et pourquoi ?

56 Yoan : Je pense que c'est plus profitable aux élèves monolingues qu'aux plurilingues ou aux allophones parce que, pour eux, c'était vraiment que de la découverte. Les allophones, là ils étaient vraiment en l'occurrence allophones, du coup ils ont je pense moins... Un peu intéressé, mais il y avait toujours ce problème de l'alphabet qui les bloque un peu, enfin notamment pour (X), il collait des étiquettes mais il est pas capable de les lire donc pour lui, ça n'avait pas forcément beaucoup de sens.

57 Anabelle : Même en arabe ? Je me rappelle plus s'il arrive à lire ?

58 Yoan : Non, lui il est lecteur ni en... enfin, il commence à apprendre avec notre alphabet mais c'est très très compliqué. Et en arabe, il n'est pas du tout lecteur. Il sait juste écrire son prénom et, je crois, un ou deux mots, mais c'est tout, quoi.

59 Anabelle : Et pour (Y), par contre, elle, elle arrive à lire en arabe ? Donc sur cette activité, en tout cas...

60 Yoan : Et elle commence à lire dans notre alphabet à nous, donc à la fin, du coup, elle arrivait à déchiffrer, on va dire, comme un élève de CP, les mots, donc, je pense qu'elle mettait du sens. Pour (X), c'était vraiment très très compliqué. Enfin, pour lui, il collait des dessins, quoi. Vraiment.

61 Anabelle : Il a pas vraiment saisi le sens, pour toi, c'était trop loin de leur niveau...

62 Yoan : Si, je pense qu'il a saisi ce qu'on faisait, que c'était les jours de la semaine, mais les étiquettes, pour lui, c'était des images. Et même en arabe, qui était sa langue, il était obligé de chercher sur le modèle. Il n'y en a aucune qu'il était capable de remettre, quoi.

63 Anabelle : Donc pour toi, ça avait moins d'intérêt pour eux.

64 Yoan : Pas forcément moins d'intérêt, mais en tout cas, au début, je pensais vraiment que ça allait à avoir beaucoup plus d'intérêt pour les allophones et finalement j'ai trouvé que là où ça avait le plus d'intérêt, c'était pour les élèves, comme tu dis, monolingues qui, du coup, pour eux, c'était de la découverte de A à Z : les autres langues, les autres alphabets, les autres... Et, j'ai vraiment, avec le recul, l'impression que c'est ceux-là qui en ont le plus profité.

65 Anabelle : Ouais.

66 Yoan : Mais après, ça a profité à tout le monde mais vraiment moi, j'ai l'impression que c'est ceux-là qui en ont le plus profité, moi. Parce qu'ils découvraient tout. Alors que ceux qui parlent déjà plusieurs langues dans la classe, ben... Oui, ils étaient fiers, et ils pouvaient se reconnaître dans plein de choses, dire, moi je sais que ça va là, et tout, mais finalement c'était plus du réinvestissement ou dire ce qu'ils voyaient et expliquer un petit peu mais...

67 Anabelle : Ça les a valorisés mais ils ont moins appris.

68 Yoan : Voilà, ça les a valorisés mais finalement c'est ceux qui étaient le plus en situation de découverte, j'ai trouvé que c'était ceux qui étaient vraiment monolingues. Eux, n'importe quel mot pouvait aller dans n'importe quelle langue et qui arrivaient à découvrir : « Eh, oui, tac, tac, tac, c'est commun, c'est l'allemand », Enfin, petit à petit...

69 Anabelle : Ouais. Toi, personnellement, est-ce que ça t'a apporté quelque chose la mise en place de ses activités d'Eveil aux langues ?

70 Yoan : Sans parler de la classe, ou... ?

71 Anabelle : En tant que, ouais, qu'enseignant ou même que personne lambda.

72 Yoan : Oui, parce que du coup... Enfin, modestement... Moi, par exemple l'allemand, j'y connais pas grand-chose... Enfin, j'avais jamais pratiqué, donc mine de rien j'ai découvert qu'à la fin y avait « tag », enfin, moi j'ai appris plein de choses à titre personnel, quoi. En préparant, en faisant en classe, en écoutant aussi. Le fait d'écouter par exemple en hébreu et de voir que c'est toujours la même syllabe qu'on retrouve, que finalement on s'est aperçu qu'on lisait de... A l'envers, de droite à gauche. Enfin,

voilà, même les « bonjours », du coup, il y a en a pas mal fait que je connaissais mais ça m'a permis d'en entendre d'autres, d'entendre aussi le nom des langues de certains pays, enfin... Après, je sais pas ce que dans trois mois je retiendrai de tout ça mais voilà, moi qui suis quelqu'un de curieux j'ai vraiment apprécié, c'était vraiment très riche et j'ai trouvé ça très agréable du coup.

73 Anabelle : OK. Et est-ce que ça a changé des conceptions par rapport à ce que tu pensais avant de mettre en place l'Eveil aux Langues et maintenant, par exemple par rapport à tes propres langues, est-ce que ça a changé des choses ou enrichi des choses par rapport à ta propre langue, au niveau pédagogique, ou au niveau de la connaissance de tes élèves ?

74 Yoan : Alors, au niveau de la connaissance, oui puisque du coup même si on en avait brièvement parlé sur des moments ponctuels, des langues qu'ils parlaient, du coup, là, ça a permis de beaucoup mieux connaître et puis finalement ça permet aussi après d'engager la discussion des fois sur un moment informel. Tiens, j'ai vu que tu parlais espagnol, comment ça se fait ? Du coup on en apprend et les enfants sont contents de nous raconter un peu, certains pas forcément mais bon, après on n'insiste pas, on n'est pas là non plus pour... Mais bon, après ça permet de mieux les connaître, mieux cerner aussi ce qu'ils ont chez eux : ah ben oui chez toi, je savais, pas, je pensais que tes parents parlaient français, non vous parlez que cette langue là. Sans être dans le jugement ça permet de connaître un peu mieux ce que les élèves vivent au quotidien. Après... Au niveau, heu... Alors attends, tu m'avais dit plein de catégories...

75 Anabelle : J'ai dit est le rapport à tes propres langues.

76 Yoan : Le rapport à mes propres langues, après, heu... A part d'enrichir, on va dire culturellement, enfin avec d'autres langues ou même arriver à entendre des choses, après, j'avais pas forcément des conceptions très fermées. Après, ça a pas forcément changé mes conceptions mais ça m'a beaucoup enrichi au niveau de ce que j'ai entendu. Après, au niveau de la classe, tu avais dit, non je sais plus ?

77 Anabelle : Heu, au niveau pédagogique, est-ce que ça t'a fait changé des choses ou pas ?

78 Yoan : Au niveau pédagogique, je me dis, ça peut être intéressant, même avant de commencer, même avant la première séance d'anglais de faire sur les langues du monde parce que du coup ça permet de replacer l'anglais dans un contexte international de langues, de plurilingue, enfin, je sais pas quel mot employer.

79 Anabelle : International, en tout cas.

80 Yoan : L'anglais, c'est le même alphabet que nous, ça peut paraître naturel mais finalement non parce qu'on s'aperçoit qu'il y a d'autres alphabets, c'est parlé pas qu'en Angleterre mais dans d'autres pays du monde un peu à l'image de la France et voilà. Et ça se rapproche du français plus que certaines langues mais moins que d'autres, enfin voilà, ça permet de recontextualiser l'anglais et je pense que ça peut être intéressant dans l'approche pédagogique de l'anglais de le resituer sous différents angles.

81 Anabelle : Ça peut être une super entrée en matière effectivement pour... Même si on continue forcément l'apprentissage profond d'une langue, l'anglais en l'occurrence, ça peut être un bon soutien.

82 Yoan : Je pense que le recontextualiser c'est vraiment intéressant à faire, ouais.

83 Anabelle : A ton avis, qu'est-ce que ça apporté à l'ensemble de l'équipe ? Est-ce que ça a apporté quelque chose ou pas ? C'est pas obligé, mais...

84 Yoan : De l'équipe, heu... ?

85 Anabelle : De l'équipe qui a participé, ou peut-être même à l'ensemble de l'équipe tout court, si tu...

86 Yoan : Ben là, comme ça, de manière ponctuelle, ça apporte, je pense, à chacun individuellement. Au niveau de l'équipe par forcément parce qu'on n'a pas encore fait de mise en commun. Après, je pense que ça apporte si on le fait dans le cadre d'un projet l'école c'est à dire que tout le monde a conscience qu'on fait quelque chose, parce que moi je ne sais pratiquement pas ce qu'ont fait les autres, en fait, et que du coup, on construit une chose au niveau de l'école. Tout le monde va travailler un peu là-dessus de manière plus ou ponctuelle et on sais par exemple qu'en CP-CE1 ils ont beaucoup travaillé sur « joyeux anniversaire » par exemple, par exemple, nous, on a fait les jours de la semaine, et en fait on construit quelque chose au niveau de l'école et là je pense que ce sera vraiment profitable. Là ça profite aux élèves, mais c'est difficile de profiter en termes d'équipe s'il n'y a pas de retour, de mise en commun, enfin de construction de projet, ouais.

87 Anabelle : Ça rejoint ma question d'après. Est-ce que tu penses qu'il faudrait l'intégrer au projet l'école ? Ce genre d'activités.

88 Yoan : Je pense que ça peut être intéressant surtout sur le contexte de cette école du fait qu'il y a une spécificité, avec un foyer. Je pense que ça peut justement permettre une ouverture d'esprit, une connaissance de l'autre, si l'équipe est intéressée et motivée, je pense que ça peut vraiment être intéressant dans ce contexte là en tout cas.

89 Anabelle : Pour l'accueil des allophones ? Parce que tu parles du foyer, du coup, tu penses que ça permettra de mieux les accueillir ?

90 Yoan : Ben je sais pas si ça permet de mieux les accueillir mais en tout cas de mieux comprendre le contexte linguistique, à quelles barrières ils sont confrontés, au-delà de tout ce que ça permet d'enrichir au niveau personnel. Je pense que sur cette école là, oui, et le fait qu'il y ait des élèves allophones...

91 Anabelle : Il faut le prendre en compte, quoi.

92 Yoan : Il faut le prendre en compte et puis, du coup, je pense que c'est d'autant plus profitable, pas forcément que pour les élèves allophones mais justement à tous les autres qui voient arriver entre guillemets des extra-terrestres. *(rires)*

93 Anabelle : C'est dans ça que je voulais dire l'accueil. J'ai l'impression que ça sert aux autres pour mieux les accueillir, mieux les accepter, mieux les comprendre en fait.

94 Yoan : Oui voilà, c'est à mieux les comprendre, après mieux les accepter ça c'est un peu le genre humain après. Chacun accepte les autres comme il en a envie et...

95 Anabelle : Bien-sûr.

96 Yoan : Mais en tout cas voilà, mieux les comprendre et puis j'ose espérer qu'en comprenant mieux les autres on les accepte mieux mais bon... *(rires)*

97 Anabelle : Ouais, c'est ça, c'est... (rires) Ça, c'est l'objectif, mais on ne sait pas, effectivement. Après, je vais te demander si tu as des remarques supplémentaires, des questions en suspens. Par exemple, tu n'as pas du tout parlé de quelque chose qui moi, m'a interpellée dans ta classe : c'est par exemple la réaction de la maman... d'une maman de la classe, alors voilà, si tu as envie d'en parler tu peux en parler un petit peu.

98 Yoan : D'accord.

99 Anabelle : Et sinon, toi, si tu as d'autres remarques ou des choses qui t'ont surpris ou que tu penses important de noter sur ce qu'on a vécu, ou des questions qui te restent, des trucs ou des limites que tu trouves ou... Voilà... C'est vraiment une question ouverte la dernière.

100 Yoan : La limite ça va être le temps, je pense parce que, comme dans toutes ses classes, on doit gérer des emplois du temps en lien avec les programmes qui nous obligent à pagayer, à ramer pour arriver à ce qu'on veut, à ce qu'on nous demande, quoi. Ça, je pense que c'est la première limite, ben, c'est le temps. Après, c'est un peu une réponse de normand mais je pense que quand on veut on peut toujours trouver un peu de temps pour faire les choses qu'on veut mais voilà je pense que c'est quand même une limite. Après, par rapport à la maman, j'en ai pas parlé parce que ben... Pour moi, c'est quelque chose qui est complètement, pour rester poli, absurde et ridicule. Enfin, j'ai lu le mot, j'ai même pas répondu, j'ai...

101 Anabelle : Est-ce que tu peux expliquer, parce que du coup, comme c'est un enregistrement... Moi, je sais ce que c'est mais...

102 Yoan : Oui, y a la maman qui a dit que ça servait absolument à rien, et en gros, que c'était pas la faute de sa fille si il y avait des enfants qui ne parlaient pas le français et qu'on ferait mieux de leur apprendre le français et l'anglais et que ça servait à rien de faire autre chose. Donc, concrètement c'était une maman qui n'avait absolument pas compris ce qu'on faisait, que c'était pas du tout le but d'apprendre aux élèves allophones à parler leur langue ou pour d'autres à parler une autre langue, c'était vraiment de s'enrichir et de parler des langues du monde d'un point de vue linguistique, d'un point de vue graphique, d'un point de vue oral, d'un point de vue géographique...

103 Anabelle : Est-ce qu'elle a re-réagi après ou... ?

104 Yoan : Pour l'instant non, aucune sur-réaction. Après, voilà. Moi, j'ai fait le choix de ne pas entrer ni dans le débat, ni dans... Parce que pour moi c'était tellement ridicule que voilà, à un moment...

103 Anabelle : On laisse tomber.

104 Yoan : Voilà, à un moment, c'est... Je voyais pas l'intérêt d'aller débattre avec des propos qui étaient... Qui étaient pour moi, implicitement racistes, quoi. Surtout qu'elle avait déjà eu la même réaction quand on avait proposé aux élèves ressortissants d'autres pays des cours proposés par leur...

105 Anabelle : Les ELCO.

106 Yoan : Voilà, les ELCO, je cherchais le mot, qui sont proposés par les ambassades des différents pays, donc qui ne concernent absolument pas sa fille ! Donc, je vois pas en quoi...

105 Anabelle : Et donc elle avait réagi à ce moment là ?

106 Yoan : Oh oui, elle avait réagi en disant que l'argent n'avait pas à servir à ça alors qu'à aucun moment on lui demande son... Enfin, c'est des choses, c'est les ambassades des pays et que... Si un

jour elle devait aller travailler à l'étranger, je pense qu'elle serait la première contente que l'ambassade de France en l'occurrence, peut importe le pays, propose des cours de français à sa fille, donc... Voilà.

107 Anabelle : Mais voilà, une fermeture...

108 Yoan : Oui, une fermeture et puis clairement du racisme, c'était... Voilà.

109 Anabelle : T'as eu aucune autre réaction de parents, même positive, je veux dire, aucune... C'est vrai que les parents dans ta classe, on ne les a pas sollicités. On a fait tout un projet en cycle 2 autour des parents pour qu'ils réagissent, mais là y a pas eu de réaction spontanée...

110 Yoan : Non, j'en ai pas eu parce que... Après, je sais pas comment c'est rentré à la maison, comment les élèves ont présenté les activités qu'on faisait. Puisque nous, la seule communication qu'on a eu avec les parents c'est le mot que tu as proposé. Et, donc on les a pas intégrés à l'activité, je suis pas allé les voir spontanément pour savoir quel retours ils avaient eu de l'activité donc finalement...

111 Anabelle : Moi, je n'ai pas fait de questionnaire de fin de projet non plus parce que...

112 Yoan : Voilà, du coup, comme on n'a pas eu d'autre communication avec les parents, moi j'ai pas eu de retour spontané. Si, après, il y a le cahier d'anglais où on a collé ce qu'on avait fait mais par rapport à ça je n'ai eu aucun retour. Voilà. Mais après, rien ne se prêtait à ce qu'il y ait de retour aussi...

113 Anabelle : Non, non, non, c'était pas du tout...

112 Yoan : Donc, voilà.

113 Anabelle : OK. Et donc des questions, des remarques, je sais pas... D'autres...

112 Yoan : Ben les questions après ça peut être, ben je sais pas, ben là c'est toi qui a construit le projet.

113 Anabelle : Ouais.

114 Yoan : Du coup, quelle peut-être la finalité, enfin toi, quelle finalité t'en voyais ? Enfin, au niveau d'une classe, d'une école, enfin... ?

115 Anabelle : La finalité à court terme ou... ?

116 Yoan : Ben , là, je pense que c'était un peu un projet, enfin c'était de l'expérimentation, je pense.

117 Anabelle : Voilà, dans le cadre de mon mémoire.

118 Yoan : Et après, toi, comment tu l'envisageais sur du plus long terme ? Par exemple sur une année scolaire ? Dans une école, dans une classe, comment toi tu l'envisages ?

119 Anabelle : Ouais, moi, je serai donc sur le poste UPE2A l'année prochaine. Je pourrai plus faire les séances en classe comme je les ai faites là ou alors de manière très ponctuelle si les enseignants acceptent que je vienne faire une séance d'Eveil aux langues lorsqu'un élève arrive ou j'en sais rien, une fois par trimestre, je sais pas. Ça j'aimerais bien pouvoir poursuivre et faire des séances en classe. Mais c'est pareil, en terme de temps, on a aussi les élèves allophones qui arrivent, il faut leur apprendre le français, la priorité, elle est pas là. Donc je sais par si ce sera maintenu. Par contre, avec

les cycle 2, on a commencé un projet autour de livres bilingues et là, on va essayer de le continuer sur le cycle 2 l'année prochaine et en intégrant aussi l'UPE2A et qui ait vraiment un travail autour du cycle 2 et l'UPE2A autour de ces livres. Mais elles t'expliqueront lors du temps collectif. Donc ça voilà, il y a eu deux parties, une partie qu'on va poursuivre, une partie qu'on va pas poursuivre et si je retournais en classe ordinaire et ben... Je ferais de l'Eveil aux langues en plus de...

120 Yoan : D'accord, et tu penses que tu pourrais le faire sur toute l'année, toutes les semaines ou...? Enfin, comment tu le mettrais en place ?

121 Anabelle : Ah, non. Non, non. Moi, ce serait un petit peu comme toi. J'enseignerais une langue, après, à voir si les nouveaux programmes nous incitent aussi à sortir de l'anglais parce que c'est pas du tout la langue que je maîtrise le plus et moi, y a d'autres langues que j'aimerais plutôt enseigner parce que je les maîtrise et que finalement j'ai des compétences que je pourrais exploiter et qu'avec l'anglais je suis en difficulté alors que je pourrais être compétente en enseignant une autre langue, mais bon, pour l'instant, on n'en est pas vraiment là...

122 Yoan : C'est quoi, c'est le portugais, l'espagnol ?

123 Anabelle : Oui, le portugais, principalement. L'espagnol, oui, si je devais faire... Portugais, c'est ce que je maîtrise le plus. L'espagnol en deuxième parce que c'est proche et puis l'anglais, c'est pas du tout ma langue de prédilection. Mais elle est nécessaire. Donc, voilà, je sais pas, en tout cas j'intégrerais des séances ponctuelles d'Eveil aux langues pour montrer la diversité. Ou en instruction civique, je sais pas dans quel cadre. Pareil, je pense pas qu'il y ait de cadre dans lequel on puisse les mettre mais, je pense que j'aimerais valoriser... Après, ça dépend aussi du contexte, c'est-à-dire qu'une classe comme ça on peut pas passer à côté. Pour moi, il y a tellement de richesse, on est obligés de le faire mais dans des classes, heu... Même, d'autres classes, je pense que j'en ferais un peu quand même.

124 Yoan : D'accord.

125 Anabelle : Voilà.

126 Yoan : Bon, en tout cas, merci pour le projet, c'était très sympa et j'ai trouvé ça très riche.

127 Anabelle : Ben non, ben merci à toi. Merci à toi, c'était super. Merci !

[Fin de l'enregistrement]

Entretien final n°2

Transcription de l'entretien

Personnes présentes :

- **Anabelle** : moi-même, qui mène l'entretien
- **Martine** : enseignante de GS (Grande Section)

¹ Anabelle : Donc en gros je vais te poser une petite dizaine de question. Les premières, c'est celles qu'on réutilisera pour l'entretien collectif.

² Martine : D'accord.

³ Anabelle : Voilà. C'est juste pour le préparer un petit peu pour échanger et mettre en commun ce qu'on a fait, en fait.

⁴ Martine : OK.

⁵ Anabelle : Alors, quels modules d'Eveil aux langues ont été mis en place dans ta classe et de quels supports proviennent-ils, si tu le sais ?

⁶ Martine : Des modules de langues, heu...

⁷ Anabelle : Qu'est-ce qu'on a fait, en fait, en Eveil aux langues ?

⁸ Martine : Ah, non, qu'est-ce qu'on a fait ? En Eveil aux langues, ben on a fait, au niveau des activités, c'est ça ? Donc y a eu des comptines, y a eu donc des séances de mots, onomatopées de cris d'animaux, des animaux aussi bien en français que dans les autres langues, de retrouver un petit peu les similitudes et ce qui n'était pas pareil, ce qui était le vrai cri du faux cri, voilà. Plusieurs comptines dans les langues et aussi plusieurs écoutes de langues au début.

⁹ Anabelle : OK. Est-ce que tu sais de quels supports ils viennent ?

¹⁰ Martine : Et ben tu me l'as donné, j'ai noté, j'ai essayé de chercher, c'est au CDDP.

¹¹ Anabelle : Je t'ai fait une copie. Toi, c'était ça : *Langues du Monde au quotidien*, CANOPE. Et je vous ai récapitulé, c'est pour vous, ce qui existe...

¹² Martine : Ah super.

¹³ Anabelle : Donc *EOLE*, c'est un document qui vient de Suisse, donc 1 et 2, en ligne, ça, les activités et les supports sont en ligne, *ELODIL* aussi, c'est en ligne, ça c'est québécois, et ça c'est une association montée en 2009. Alors, toi, dans ta classe, on n'a pas eu le temps de le faire mais il y a des livres plurilingues, que j'ai mis en place notamment avec les CP-CE1, il y a des vidéos, tu sais, du style de celles que je vous ai fait passer qui parlent du plurilinguisme, de ces questions là, donc si ça t'intéresse, c'est...

¹⁴ Martine : C'est vrai que la vidéo était intéressante. Il faudrait que je m'équipe de livres bilingues, à la portée des enfants de Grande section, quoi.

¹⁵ Anabelle : Et pour l'année prochaine, je me disais qu'on pouvait partir de livres qu'on a l'habitude d'utiliser en maternelle, des livres beaucoup plus simples et solliciter les parents.

¹⁶ Martine : Pour venir les traduire, les lire.

17 Anabelle : Cette année, on n'avait pas le temps de faire ça, de le mettre en place, mais les livres bilingues qu'on a, ils étaient quand même durs pour des Grande Section. Tandis que si on part de livres qu'on a l'habitude de... Arc-en-Ciel, il est très bien par exemple... c'est un livre adapté aux Grande section tandis que les autres, c'est plus pour des cycle 3 presque... Certains, hein franchement, au niveau du contenu, même en français, donc... En langue étrangère... Est-ce que tu as jugé ces activités intéressantes et utiles ou pas et à quel niveau, dans quel sens ?

18 Martine : Ah, ben, intéressantes, utiles, sans souci, ça c'est sûr. Moi, ce que j'ai apprécié c'est que comme dans la classe il y a plusieurs langues, ça leur a permis d'écouter ces langues, ça a permis aux enfants qui parlent cette langue d'avoir un référent et de dire... Ben par exemple, je pense à (E) ou même à des enfants qui ont une culture arabe chez eux, de reconnaître certaines choses et de se dire, ben oui, il y a différentes langues et tout. Et puis d'écouter aussi, d'éveil à l'écoute, c'est-à-dire que d'autres sonorités, d'autres langues, d'autres...

19 Anabelle : Pour tous, du coup ?

20 Martine : Pour tous, ah oui, oui, pour tous, oui.

21 Anabelle : OK. Est-ce qu'on a rencontré des difficultés lors de la mise en place des modules ; lesquelles ?

22 Martine : Difficultés, surtout par rapport aux livres, à l'organisation, des livres. A la tourne des livres. Voilà, un peu dû à moi, un peu dû aux enfants qui oublient et tout, c'est vrai que qu'en maternelle, ils ont tendance à pas ramener et un petit peu à oublier un peu, ou à garder un peu parce qu'ils aiment bien.

23 Anabelle : Et puis notre système, il était pas très souple, cette année. Parce que voilà, il fallait qu'il revienne pour pouvoir faire passer à...

24 Martine : Oui, faire passer aux autres. Mais là bon. Ça y est, je dis, c'est huilé, quoi, ça roule, quoi. Ça va. Après, pour les histoires de mise en place de module, c'est vrai qu'on a suivi le livre, donc pour moi, c'était un bon appui. Parce que je voyais pas comment j'allais partir ou comment on allait partir sans appui, quoi.

25 Anabelle : Et est-ce que les documents t'ont plu ?

26 Martine : Ah ben oui, oui, oui, c'est intéressant.

27 Anabelle : Tu les as trouvés bien conçus ?

28 Martine : Ouais, ouais.

29 Anabelle : Moi, c'est vrai que je les ai trouvés très clairs, faciles à mettre en œuvre.

30 Martine : Voilà, tout à fait, il n'y a pas besoin de trop de matériel.

31 Anabelle : Et puis tout est fourni. Je les ai trouvés assez bien. Et donc c'était le cycle 2, on a utilisé celui du cycle 2 mais il en existe un pour le cycle 1.

32 Martine : D'accord. Je crois que je vais me fournir celui-là. Parce que le cycle 2, on avait vu qu'après la séance 4 c'était compliqué, quoi.

33 Anabelle : C'est pour les lecteurs, tandis que le cycle 1, c'est que pour des non-lecteurs, donc...

- 34 Martine : Non, mais ça me donne bien envie de continuer l'année prochaine, ça c'est sûr.
- 35 Anabelle : Alors justement : envisagez-vous de poursuivre la mise en place d'activités d'Eveil aux langues l'année prochaine ? pourquoi et sous quelle forme ?
- 36 Martine : Ben, oui, oui. Et ben déjà parce que ça faisait longtemps que je voulais introduire les langues et que je ne savais pas comment. Ensuite, le retour des parents est très positif. Ils sont vraiment très contents de cette activité dans l'ensemble.
- 37 Anabelle : Ouais ? Super.
- 38 Martine : Et c'est vrai qu'ils sont demandeurs au niveau des langues et tout.
- 39 Anabelle : Toi, tu fais pas de... Tu ne faisais rien du tout au niveau de l'enseignement des langues ?
- 40 Martine : Non, parce que jusqu'à maintenant... A part en chorale ou en musique, des chansons, des petites choses comme ça. Voilà, oui. Mais, c'est vrai qu'à un moment donné on voulait faire en décroisement de l'art plastique, mais aussi, y avait une collègue qui voulait faire des langues et on nous avait dit : non, pas en maternelle, quoi. Donc, du coup, bon, voilà.
- 41 Anabelle : Ouais. Même à l'oral.
- 42 Martine : Donc, voilà, c'est bien et ça donne envie, quoi, que ce soit pour nous, pour les enfants et aussi pour les parents qui sont aussi demandeurs.
- 43 Anabelle : Et les « Sacs d'histoires » ?
- 44 Martine : Ah ben c'est génial, ça.
- 45 Anabelle : On poursuit l'année prochaine ?
- 46 Martine : Ah ouais, parce que les parents qui ne lisent pas le français, ben ils peuvent au moins lire dans leur langue, quoi. Et donc, du coup, ça fait un lien avec l'enfant, un lien avec l'école et ça c'est super important, quoi. Et puis on se met à leur portée, quoi.
- 47 Anabelle : Et puis peut-être, s'il y a des livres, tu vois, l'année prochaine, qu'on parte de livres qu'on va utiliser dans la classe, et ben celui qui l'a pas compris en français, pour les allophones, tu vois, et ben ils pourront quand même le comprendre.
- 48 Martine : Je vois, nos livres des Incorruptibles, là, chaque année, on commande les Incorruptibles, donc on a 5-6 livres sur lesquels on travaille beaucoup et c'est vrai que si on pouvait leur lire dans leur langue, ce serait super. Ils comprendraient la chronologie plus rapidement et tout quoi.
- 49 Anabelle : Peut-être qu'on pourra partir sur cette base. On se dit, on part sur ces livres là qui vont être exploités en classe, comme point de départ pour l'année prochaine parce que ça va être tout à inventer. Enfin, pas tout, mais... La suite. A ton avis, qu'est-ce que ça a apporté, la mise en place de ces activités, aux élèves ?
- 50 Martine : Ben déjà la prise de conscience, pour ceux qui parlent que français, qu'il y a d'autres langues qui existent, ça c'est sûr. Après, pour les autres, qui sont déjà bilingues, et ben, une... Comment dire... Parler leur langue, c'est pas tabou, parce qu'il y a certains enfants, notamment de langue arabe, quand on leur demande, ne serait-ce que pour les anniversaires, de chanter « joyeux

anniversaire » en arabe, ils osent pas, ils veulent pas. Donc, voilà, parce que leurs parents leur ont certainement dit : tu parles français à l'école, tu parles français et pas une autre langue.

51 Anabelle : Pas parce qu'ils ne savent pas, tu penses ?

52 Martine : Mmm, mmm, ouais, c'est un peu... Après, c'est vrai qu'il y a des familles, des jeunes parents, qui ne savent pas, hein. J'ai redemandé à la maman de (F), elle me dit, mais je lis même pas l'arabe, voilà. Ça c'est sûr qu'il y en a qui ne savent pas. Mais certains, dont je sais qu'ils parlent à la maison, quand je leur demande à l'école, il n'osent pas.

53 Anabelle : Tu as vraiment senti ça, quoi.

54 Martine : Mmm, oui, oui. Surtout la langue arabe, quoi.

55 Anabelle : Ouais, principalement. Et est-ce que tu penses que ces activités sont les plus, alors soit profitables, soit discutables, ça peut être les deux, pour les élèves allophones, pour les autres élèves plurilingues ou pour les monolingues ? Pour toi, c'est pour qui que c'est le plus intéressant ou le moins intéressant ?

56 Martine : Ben je dirais le plus intéressant, y a pas. C'est intéressant pour tout le monde. Seulement, pour les allophones, il faudrait arriver à leur expliquer dans leur langue ce qu'on est en train de faire, voilà. Parce que je suis pas sûre qu'au départ ils aient vraiment compris... Pour les francophones, ben ils ont compris, que c'était une autre langue et tout, mais pour les allophones, y a peut-être un temps où il faudrait que quelqu'un leur explique dans leur langue ce qu'on va faire, quoi et pourquoi. Je pense que cette étape a dû manquer aux allophones qui ont dû... Voilà. Après, je pense que c'est important pour tout le monde, quoi.

57 Anabelle : Donc là, tu parles des séances en classe. Et tu dirais la même chose pour les « Sacs d'Histoires », c'est le même constat ?

58 Martine : Ah ouais. L'enquête des parents, c'est bien, parce que tu vois on aurait fait l'impair avec la maman de (F) parce qu'on lui aurait mis un livre en arabe alors qu'elle lit pas du tout l'arabe. Voilà. Alors, sur la fiche, après, il faut voir. S'ils ont pas mis arabe, est-ce que c'est parce qu'ils veulent pas ? Parce qu'ils savent pas ? Il y a peut-être une question en plus à mettre sur l'enquête.

59 Anabelle : Mmm. Préciser ça.

60 Martine : Préciser ça. Est-ce que vous parlez ? Oui / non.

61 Anabelle : Est-ce que vous savez lire ? Oui / non.

62 Martine : Voilà, tout à fait. Parce que là, la maman de (F), je lui ai dit, c'est pour ça qu'on vous a pas mis le livre en arabe, elle me dit, ben oui, parce que... Ça aurait fait l'inverse de ce qu'on voulait faire, quoi.

63 Anabelle : Exactement.

64 Martine : Ça l'aurait plus frustrée qu'autre chose.

65 Anabelle : Par contre si l'année prochaine on a des enregistrements, ça peut aussi permettre à ceux qui ne savent pas le lire, d'écouter l'histoire avec l'enfant quand même, et de voir que l'écriture arabe se lit de droite à gauche, je sais pas, au moins ça, ils pourront...

66 Martine : Ben, ne serait-ce qu'au niveau connaissance culturelle, c'est bien pour tout le monde quoi. De voir une autre langue, une autre écriture, d'entendre d'autres sonorités.

67 Anabelle : Très bien. Pour toi personnellement, en tant qu'individu lambda ou maitresse, ou directrice, même, qu'est-ce que ça t'a apporté ces... Est-ce que ça t'a apporté quelque chose ces activités ? A titre personnel, quoi.

68 Martine : Heu, oui. Pour moi, c'est un dispositif nouveau, ce qui fait du bien aussi parce que c'est vrai qu'on a tendance un petit peu à ronronner sur les dispositifs qu'on connaît, donc c'est un nouveau dispositif qui me donne envie d'aller plus loin. Et c'est quelque chose, comme je te disais, que j'avais envie de faire depuis longtemps mais je savais pas comment l'attraper, quoi.

69 Anabelle : Donc ça t'a donné une motivation.

70 Martine : Ça motive, voilà, tout à fait.

71 Anabelle : Et donc, est-ce que tu penses que ça a changé pour toi, au niveau des conceptions initiales que tu avais avant, soit modifié des choses, soit enrichi des choses, que ce soit au niveau pédagogique, de tes propres langues...

72 Martine : Enrichi, ben oui, moi, mes propres langues, à part l'anglais et l'allemand, les autres sonorités je les connaissais pas. Bon j'arrive toujours pas à différencier l'italien de l'espagnol, mais, voilà, j'essaie.

73 Anabelle : C'était pas l'objectif. (*rires*)

74 Martine : Mais, attends, c'était quoi le début ?

75 Anabelle : Oui, par rapport à tes propres langues ou même au niveau pédagogique.

76 Martine : Ben au niveau pédagogique, moi je trouve que c'est bien ce module là. Après, c'est un moment de langage et de regroupement tous ensemble, c'est vrai qu'il faut pas que ça dure trop longtemps quand c'est tous ensemble, c'est vrai que c'est bien qu'il y ait un petit temps court, un petit temps d'écoute, un petit temps de... Peut-être un petit peu plus de manipulation.

77 Anabelle : Peut-être que dans les activités de cycle 1, je les ai pas, je l'avais pas le bouquin mais...

78 Martine : Parce que c'est vrai que ça fait beaucoup d'oral.

79 Anabelle : Peut-être qu'ils ont prévu plus de manipulation, parce que moi, j'ai trouvé que ça manquait, là c'était long, et ils ont été super attentifs ! Franchement.

80 Martine : Ils étaient à l'écoute, ouais.

81 Anabelle : Mais quand même, voilà, moi j'aurais effectivement, plus mis de la manipulation aussi. Et peut être au niveau de la connaissance de ta classe, de ton public, est-ce que ça a...

82 Martine : Ah ben oui parce que moi y en a que je soupçonnais pas qui pouvaient parler cette langue ou... Qui pouvaient éventuellement la comprendre ou... Ben oui. Je te dis, notamment les enfants de langue arabe, hein. Je ne pensais pas qu'ils savaient, qu'ils le parlaient chez eux parce qu'ils ne le manifestent pas du tout à l'école.

83 Anabelle : Ouais, ça c'est intéressant, tu vois. Et à ton avis, est-ce que ça a apporté quelque chose à l'ensemble de l'équipe pédagogique ? Alors, toi tu es un peu à part puisque...

84 Martine : Je suis un peu toute seule, ouais. C'est difficile à dire parce que j'étais la seule à le faire à la maternelle.

85 Anabelle : Est-ce que ça tu penses que ça pourrait être inscrit dans un projet d'école, que ce serait intéressant que ce soit...

86 Martine : Ah ben ça peut être un des axes du projet d'école au niveau du « vivre ensemble », au niveau de... Oui, tout à fait. Ça peut être intéressant.

87 Anabelle : Tu penses que ça pourrait être intéressant sur cette école.

88 Martine : Là, moi l'année prochaine, je pense le continuer, ce qui serait bien c'est que la classe de moyen-grands puisse l'enclencher et puis peut-être l'année d'après pourquoi pas les moyens, tu vois, qu'on essaie de l'enclencher comme ça, en fonction du nombre de livres qu'on a, de la collègue qui va arriver, enfin tu vois.

89 Anabelle : Ouais, bien-sûr. Et je sais qu'en élémentaire les CP et CP-CE1 ont envie de poursuivre les livres, donc je pense aussi qu'on peut faire quelque chose qui fédère les deux écoles autour de cette question du plurilinguisme, ça peut être super.

90 Martine : Ça peut être sympa, ouais. Alors après, pourquoi pas faire un module dans nos échanges Grande Section / CP, c'est peut-être aussi à voir.

91 Anabelle : Ouais, il y a plein de pistes. Heu... Voilà. Si tu as des remarques supplémentaires, des questions ou des choses qui te reviennent en tête là sur le projet, qui t'ont surpris dans la réaction des enfants, dans la réaction des parents, dans...

92 Martine : Non, non. Moi, la réaction des parents, je suis très contente qu'ils aient vraiment tous adhéré dans l'ensemble et puis les questionnaires, ils ont presque tous rempli les questionnaires, chez moi, ouais. Donc, c'est vraiment quelque chose qui... Ils sont en attente de toute façon, ça c'est sûr. Après, bien leur faire comprendre qu'on va pas leur apprendre une langue mais qu'on éveille aux sonorités. Et puis ce lien, les parents aiment beaucoup ce lien école et maison où on fait quelque chose. Ils ont eu ça cette année, ils ont eu aussi, ma collègue qui est dans la classe a mis en route les exposés, puisqu'elle a la « découverte du monde » qu'ils préparaient chez eux. Voilà, ce lien qu'on fait à la maison avec le parent, qu'on ramène à l'école, qu'on explique, voilà. Ce lien est important.

93 Anabelle : Ils participent beaucoup. C'est super. C'est nouveau ton projet « découverte du monde », ce lien avec la famille ?

94 Martine : Ça c'est nouveau de cette année, ouais.

95 Anabelle : Donc est-ce que tu penses que c'est par rapport à cette classe ?

96 Martine : Non, non, c'est une question de personnes parce que l'année dernière, la personne qui faisait ma décharge faisait aussi la « découverte du monde » faisait aussi des choses super bien mais pas d'exposés.

97 Anabelle : Oui, oui, mais je veux dire la réaction des parents, est-ce que tu penses que ça vient des parents de cette année ?

98 Martine : On verra. C'est à voir. On verra, ouais, ouais.

99 Anabelle : Parce qu'effectivement, j'étais très surprise aussi et je ne sais pas si ça vient d'un contexte particulier, de ta classe ou si...

100 Martine : Alors, là, on a déjà l'habitude quand on travaille sur les prénoms, après on fait des jeux de loto, de domino et de memory, après ça circule dans les familles. Donc il y a déjà des petites choses comme ça qui circulent dans les familles, après, on a leur cahier qui circule dans les familles, on essaie, mais là ça fait vraiment... On a le prêt de livres qui circulent dans les familles, tu vois, il y a un petit peu cette petite habitude de mettre le lien avec l'école, il y a pas l'école et les parents, il y a un...

101 Anabelle : Une co-éducation.

102 Martine : Voilà, tout à fait. Mais ça, ça fait une chose de plus et une chose qui leur parle, en plus. Et puis c'est vrai que cette histoire de langues est arrivée au bon moment, je dirais, par rapport à tout ce qui se passe à l'heure actuelle, quoi.

103 Anabelle : Par rapport aux arrivées, tu veux dire ?

104 Martine : Aux arrivées, aux attentats, tout ça, tu vois, cette histoire de « vivre ensemble », multiculturel, multilangue, multi... Voilà.

105 Anabelle : Ouais, dans le contexte sociétal à plus large échelle. Mmm.

106 Martine : Mmm, tout à fait. Voilà !

107 Anabelle : Bon, ben super. Merci Martine.

108 Martine : Ben merci à toi, je vais essayer de réviser maintenant. Ma leçon pour vendredi ! (*rires*)

[Fin de l'enregistrement]

Entretien final n°3

Transcription de l'entretien

Personnes présentes :

- **Anabelle** : moi-même, qui mène l'entretien
- **Bernadette** : enseignante de CP

¹ Anabelle : Donc on va faire un petit entretien, je pense une demi-heure. Les premières questions vont permettre de préparer le temps collectif, ce sera en gros les mêmes questions, voilà. Et puis, il y a des questions vraiment pour toi, personnelles, pour ta classe. Et ça se sera la deuxième partie. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses c'est juste pour faire le point sur tout ce qu'on a fait. Alors, quels sont les modules d'Eveil aux langues qu'on a mis en place dans ta classe et sais-tu de quels supports ils proviennent ?

² Bernadette : Les modules ? C'est-à-dire les compétences que tu as mis... Les différentes activités ou...

³ Anabelle : C'est un petit peu ce qu'on a fait avec les élèves tout à l'heure : qu'est-ce qu'on a fait comme module dans ta classe ?

⁴ Bernadette : On a regardé d'abord comment dire bonjour dans une langue différente. Ces

⁵ Anabelle : Et est-ce que tu sais ce module d'où il provenait ? Est-ce que je te l'avais dit ?

⁶ Bernadette : Est-ce que tu me l'avais dit ? Je m'en rappelle plus. C'était écrit dans la feuille jaune que tu nous avais demandé de remplir, ça devait être le premier.

⁷ Anabelle : Mais je vous l'ai repris donc...

⁸ Bernadette : Y avait « col » dedans... « Scol », heu... EOLE ! C'est pas ça ? Non, ça me dit plus rien...

⁹ Anabelle : C'était celui-là.

¹⁰ Bernadette : C'était celui-là ?

¹¹ Anabelle : C'était celui-là. Ouais, toi, le premier module des « bonjours », ça venait d'EOLE, tu as raison. Donc là, c'est pour vous, je vous en ai fait une pour chacun pour récapituler ce qui a été utilisé dans les modules des différentes classes et ça vous fait une trace si vous avez envie...

¹² Bernadette : Ça c'est des ressources qu'on peut aller chercher...

¹³ Anabelle : En ligne. *EOLE*, *ELODIL*, c'est en ligne, *DULALA* c'est en ligne, y a que *Les Langues du Monde au Quotidien*, c'est des bouquins de, tu sais, anciennement le Scéren, *CANOPE*, cycle 1, cycle 2, cycle 3 mais ça c'est pas en ligne.

¹⁴ Bernadette : D'accord. Et t'as des ressources autant orales qu'écrites ?

¹⁵ Anabelle : Oui.

¹⁶ Bernadette : Avec support ?

¹⁷ Anabelle : Toutes prêtes, oui.

¹⁸ Bernadette : D'accord. Ah, c'est vachement sympa. Ah, ouais !

¹⁹ Anabelle : Et j'ai vu, y a quelque chose qui va sûrement t'intéresser. Alors, c'était dans lequel ? Je crois que c'était EOLE, sur les patois.

- 20 Bernadette : Ah !!!
- 21 Anabelle : Voilà, tout un... Je crois que c'était EOLE qui proposait ça sur les patois.
- 22 Bernadette : Super.
- 23 Anabelle : Donc voilà, ça c'était sur les « bonjours » : EOLE, après ?
- 24 Bernadette : Après, donc on avait fait « bon anniversaire » donc dans toutes les langues, c'est ça ?
- 25 Anabelle : Mmm, mmm.
- 26 Bernadette : Alors, ça par contre, je ne sais pas d'où ça venait.
- 27 Anabelle : *Des Langues du Monde au Quotidien, cycle 2.*
- 28 Bernadette : D'accord. J'ai dû me rappeler que du premier. Et puis après on a fait les chansons.
- 29 Anabelle : Ouais, ça faisait partie...
- 30 Bernadette : Ou c'est pareil, ça faisait partie ?
- 31 Anabelle : Même pas, ça c'est nous qui l'avons inventé.
- 32 Bernadette : Oui, qui l'avons rajouté, qui avons enrichi le truc.
- 33 Anabelle : Voilà.
- 34 Bernadette : D'accord. Oui parce que ça, comme on le fait en classe, voilà. Et puis après, là, le dernier, c'est *Les langues du chat*.
- 35 Anabelle : Voilà. Donc ça c'est un album plurilingue. Ça vient de l'association *DULALA, D'Une Langue A l'Autre*. C'est une association de 2009, donc c'est récent. Et là, t'as des super vidéos sur le plurilinguisme, qu'est-ce que c'est, comment ça marche, voilà. Des ressources aussi, donc, *Les langues de chat*, là, t'as plein de fiches pédagogiques clé en main autour de l'album. Donc là, tu vois, on n'a pas eu le temps de l'exploiter l'album, on l'a juste lu et on a fait une ou deux séances mais on pourrait aller beaucoup plus loin et voilà, c'était juste pour que tu découvres, toi qui était intéressée par les albums plurilingues.
- 36 Bernadette : Ouais, oh, super !
- 37 Anabelle : Voilà.
- 38 Bernadette : Très bien.
- 39 Anabelle : Alors, qu'as-tu pensé de ses activités ? Est-ce que, pour toi, c'était justifié dans ta classe ? Et pourquoi ?
- 40 Bernadette : Alors, heu... Donc moi, j'ai beaucoup aimé, j'ai apprécié, tu as vu, je t'ai peu aidée, je suis plus entrée dans le système comme eux. Parce que bon, moi j'aime ça aussi. Voilà. Après, c'était justifié, oui. Parce que du coup j'ai découvert que dans la classe il y avait quand même pas mal de langues différentes alors que je ne savais pas si il y en avait autant. Justifié par rapport à nos gâteaux d'anniversaire parce que chaque année, chaque fois, on essaye de chanter dans toutes les langues et tout ça. Et puis moi je trouve que c'est un enrichissement pour eux, pour tous, pour se connaître. Et puis ce qui m'a le plus marqué, je trouve qu'ils sont gênés de parler et ce que j'ai aimé dans ce module, c'est que là on leur a ouvert des portes. On leur a dit : « ben allez-y ». Vous avez le droit. Ce que j'aime bien c'est l'échange, de faire voir aux copains pourquoi on... Et tu vois, j'ai rien dit tout à l'heure, y en a plusieurs qui ont dit... Alors, c'est normal, ils sont petits, c'est des CP, mais... « Ouais, ça

nous a fait rire ». J'aurais aimé rebondir et dire : « Ouais, mais, c'est rigolo parce que vous l'avez pas entendu mais il ne faut pas se moquer. » Les connaissant, certains, c'était plus pour se moquer que...

41 Anabelle : Et y en a d'autres, c'était juste : ah la surprise !

42 Bernadette : Oui, voilà, y en a d'autres c'était la surprise. Ah, ben, c'est des sonorités qu'on connaît pas, quoi. Voilà. Et moi, j'ai bien aimé et pour eux, je trouve que c'est important, justement au CP parce que pour apprendre le français on est vraiment toujours à dire « écoutez, entendez », et ben là, voir différentes choses. Enfin, moi j'ai vraiment apprécié et c'est un truc que... Enfin, je suppose que c'est dans tes questions après, mais je voulais te demander si tu réitérais pour les autres années quoi. A refaire.

43 Anabelle : Ouais, quelle suite on peut donner...

44 Bernadette : Quelle suite on peut donner à ça ? Est-ce qu'on refait chaque année ? Après, je me suis dit : « Ben non, elle a fait les Grande Section », donc elle va pas refaire la même chose ? Donc si tu as pensé à une continuité ou si nous, on peut faire quelque chose parce que franchement ouais, moi, je...

45 Anabelle : Ouais, ben ça fait partie de... Est-ce que tu envisages de poursuivre la mise en place d'activités d'Eveil aux Langues l'année prochaine et sous quelle forme ?

46 Bernadette : Ben moi j'aimerais bien. Alors par contre sous quelle forme, ouais, c'est... Je sais pas si je m'en sens capable mais j'irai voir pour voir ce que je peux faire parce que ça m'intéresse. Et puis par contre, s'il n'y a pas d'intervention, c'est-à-dire si c'est à moi de le faire toute seule, faudra que je sache ce que tu as fait en Grande Section parce que... Qu'ils refassent pas les mêmes trucs, quoi...

47 Anabelle : Oui. Mmm, mmm.

48 Bernadette : Quoi que je suis pas sûre, j'aurais pas tous les élèves... Parce que tu as fait les deux classes de Grands ?

49 Anabelle : Non, que la classe de Martine.

50 Bernadette : Ouais, donc je vais avoir aussi des Grands de l'autre classe. Donc, y en a qui l'auront pas vécu du tout.

51 Anabelle : Oui. Et c'est vrai que ces séances là, j'en ai profité cette année, parce que quand on est en UPE2A, finalement, j'ai pas beaucoup de temps pour venir en classe ordinaire et pour... L'année passée, j'y avais déjà pensé, j'avais eu envie à un moment, tu sais, j'en avais parlé de l'Eveil aux langues, notamment quand on avait des problèmes au niveau du « vivre ensemble » dans la cour, j'avais dit... J'avais bien envie d'essayer de mettre en place quelque chose autour de ça et puis, on avait dit que concrètement, le temps que tu passeras en classe ordinaire, c'est au détriment des enfants d'UPE2A.

52 Bernadette : Ça, c'est toujours le problème...

53 Anabelle : Toujours le problème de temps. Donc je sais pas si l'année prochaine, je pourrai ré-intervenir en classe ordinaire ou pas, donc à mon avis, faut plus que vous vous les appropriiez. Par contre, ce que j'ai envie de poursuivre, moi, c'est les « Sacs d'Histoires ».

54 Bernadette : Les « Sacs d'Histoires » c'est sympa, ça, ouais.

55 Anabelle : Les « Sacs d'Histoires », qu'on arrive à poursuivre. Y a Martine qui est partante. Tu m'avais dit que tu étais partante aussi.

56 Bernadette : Ah, ouais.

57 Anabelle : Et y a Marjorie aussi qui a envie de poursuivre donc il faut qu'on imagine... Et ça, pas de problème, quoi. Après, si... Faut voir si t'arrives à t'approprier...

58 Bernadette : Des coins écoute avec les langues et tout ça, enfin, on l'a déjà fait en français. Je sais pas si elle t'en a parlé, Martine. Il y a quelques années, quand moi j'avais les CM2, mes CM2 lisaient des histoires et s'enregistraient. On enregistrait l'album. Et après, la cassette, on la donnait aux Grandes Sections. C'était un album qu'ils avaient vu et les enfants pouvaient se mettre dans un coin quand ils avaient fini un travail, avec un casque et le livre et ils écoutaient l'histoire racontée par les grands de CM2. En langue étrangère, c'est encore mieux, là, ouais. Je veux dire, c'est super... Donc ça, ce serait sympa, ouais.

59 Anabelle : Ça pourrait être au coin écoute, ça pourrait aussi circuler dans les familles parce qu'elles se sont vraiment investies sur les trois classes.

60 Bernadette : Ouais, je trouve. J'ai été agréablement surprise quand même par les réponses. Parce que je m'attendais à ce qu'il y en ai moins.

61 Anabelle : Ouais.

62 Bernadette : Parce que j'avais un petit peu peur.

63 Anabelle : Ils ont joué le jeu.

64 Bernadette : Ouais, ils ont joué le jeu.

65 Anabelle : Moi aussi, j'étais TRES agréablement surprise de la participation des parents.

66 Bernadette : J'avais un petit peu peur, moi, quand même. Franchement. A part certaines familles où voilà, je savais que ça allait entrer, d'autres...

67 Anabelle : On n'était pas certains...

68 Bernadette : Ouais, on savait pas ce qui allait arriver.

69 Anabelle : Est-ce qu'on a rencontré des difficultés lors de la mise en place de ces modules ? Lesquelles et comment elles auraient pu être évitées ou surmontées ?

70 Bernadette : Ben... Qu'est-ce qu'on a rencontré comme difficulté... ? Toi t'as rencontré des difficultés techniques, donc voilà. Et comme on maîtrise pas les langues et qu'on va forcément être obligés d'aller chercher des ressources, je pense que c'est ça qui va être le plus compliqué. D'arriver à trouver des choses bien nettes pour faire bien écouter. Moi, je pense que la grosse difficulté, elle est là parce que... Après, tu me diras, c'est qu'un éveil aux langues, c'est écouter une sonorité. Mais de pas donner de fausses... Je sais pas comment dire, pas de faux mots parce qu'on sait pas mais...

71 Anabelle : Par exemple une prononciation altérée, par exemple, comme tout à l'heure, quand j'ai lu l'histoire, comme j'ai pas pu utiliser la technique et... Parce que sur *DULALA*, il y a vraiment les mots de l'histoire en langue étrangère sauf que, comme l'autre fois, ça a vraiment capoté, je me suis dit : bon, ben je m'entraîne à les prononcer, mais je prononce pas le bambara couramment ! Donc ouais, ces problèmes techniques, ils sont importants.

72 Bernadette : Tout à fait et puis comme je disais tout à l'heure quand je parlais en anglais à Oliver, mon accent, il est pas mieux, quoi...

73 Anabelle : Alors, les enregistrements, ils sont précieux, voilà !

74 Bernadette : Alors après, c'est ça. Les difficultés qu'on peut avoir, c'est des enregistrements de qualité et... Vraiment audibles pour tous les gamins, quoi. Parce que nous, on maîtrise pas tout, quoi, voilà. Je vois que ça comme difficulté après, quelles difficultés on pourrait rencontrer ? Des enfants

qui veulent pas vraiment parler ? Qui veulent vraiment pas... Ceux qui sont plurilingues et qui veulent pas le partager. Mais je sais pas si à cet âge là on peut...

75 Anabelle : Là, on l'a pas rencontré.

76 Bernadette : On l'a pas rencontré, non. Quelle autre... ? Non, moi, je vois pas...

77 Anabelle : La seule chose, c'est par exemple, je me suis rendue compte après coup que la chanson d'anniversaire en swahili, je l'ai oubliée. Tu vois, elle s'est pas du tout manifestée. Elle a pas dit : « Vous avez oublié ma langue », parce qu'en plus elle savait pas trop le nom de sa langue, tout ça.

78 Bernadette : Ah, oui, exact. Et en plus, c'est la langue que j'avais demandé plusieurs fois à la maman de lui apprendre. Et c'est vrai, t'a raison, je me suis dit, c'est chouette, avec ce module là, peut-être que la maman va vraiment lui apprendre et que (S) va nous la dire et puis on l'a zappée, effectivement.

79 Anabelle : Et je m'en suis rendue compte après. Alors, je sais plus si c'est parce que je l'ai pas trouvée ou je l'ai pas cherchée, franchement, je ne me rappelle plus. J'ai vu ça après. J'ai dit, mais on a oublié le swahili !

80 Bernadette : Ben peut-être parce qu'on n'a pas trouvé, ouais. Parce que j'avais dû demander à ma fille aussi de chercher. Je crois pas qu'on ait trouvé un truc en swahili.

81 Anabelle : Enfin, voilà, des petites choses comme ça mais dans l'ensemble, t'es plutôt satisfaite.

82 Bernadette : Ah moi, oui, oui. Après, la difficulté, c'est quand t'as une classe où t'as vraiment beaucoup de langues, le temps à y passer, quoi. Si on veut écouter toutes les langues comme on a fait là, tous les « bonjours » et tout, là, on en a combien avait dit ? 3 et 3, 6 et 3, 9. C'est déjà pas mal, hein ?

83 Anabelle : Après là, les modules on les a adaptés pour prendre en compte les langues de la classe mais y a plein de modules où ils comparent trois langues et c'est pas forcément... Donc, c'est moins lourd à gérer et c'est clé en main, c'est-à-dire que c'est juste comparer. Voilà, il faudrait que tu jettes un œil pour voir un petit peu plus.

84 Bernadette : J'aurais trop aimé avoir ça quand j'avais les CM2 pour leur faire écouter l'allemand, tu vois. Parce que moi, c'était mon désespoir en CM2, quand les gamins ils me disaient : oui mais l'allemand. T'as rien en allemand ! Autant l'anglais, t'écoutes de chanson, t'as toujours plein de choses à la télé.

85 Anabelle : Même avec internet maintenant, tu crois que...?

86 Bernadette : Avec internet maintenant oui, mais c'était pas autant développé que ça quand j'avais... Tu vois, c'est y a... Plus de 10 ans en arrière. On avait pas le réflexe d'aller sur internet, le réflexe qu'on avait c'était d'écouter les chansons, ce qu'on entendait en anglais. Si, sur l'ordinateur, c'était en anglais des fois. Voilà. Mais l'allemand... Moi, j'avais rien pour... C'est vrai que j'appelais souvent à l'aide les profs d'allemand en leur disant : venez nous faire quelque chose en allemand qu'ils aient au moins entendu une fois l'allemand. Parce que je sais que moi, gamine, j'ai refusé de faire de l'allemand mais parce que je connaissais pas. J'avais jamais entendu ! Et mon instit de CM2 voulait à tout prix que je fasse allemand parce que j'étais bonne élève. Il m'avait inscrite et je lui avais dit : non, moi je veux pas allemand !

87 Anabelle : C'était pas un choix.

88 Bernadette : Et après il a barré, il a mis anglais parce que...

89 Anabelle : Donc t'as pas fait d'allemand.

90 Bernadette : J'ai pas fait d'allemand. Mais parce que je voulais pas, mais je voulais pas pourquoi ? Parce que je ne connaissais pas !

91 Anabelle : Et que tu avais besoin d'avoir entendu pour savoir si...

92 Bernadette : Alors que l'anglais, ben, j'entendais des chansons anglaises. Voilà. C'est tout con. C'est pour ça que j'aurais bien aimé au temps des grands, voilà.

93 Anabelle : Ben si tu retrouves les CM2, tu auras des super ressources...

94 Bernadette : Si je reprends les CM2, voilà ! Si j'en ai marre des CP, n'est-ce pas ? (*rires*)

95 Anabelle : C'est la fin d'année ! (*rires*)

96 Bernadette : Ouais, tout à fait.

97 Anabelle : Pour toi, qu'a apporté la mise en place de ces activités aux élèves ?

98 Bernadette : Aux élèves. Un peu plus d'écoute. Parce que, tu vois, ils étaient quand même curieux d'entendre comment ça se disait donc du coup, ben obligé d'écouter le copain ou bien... Surtout pour cette classe, un peu plus d'écoute. Heu... Après, je... J'allais te dire, j'espère que eux ça les a fait se découvrir aussi. Mais ça j'en sais rien. De dire : ah ben tiens, mon copain il sait parler ça, il sait dire ça.

99 Anabelle : Dans le groupe, tu veux dire. Pas se découvrir soi-même, c'est découvrir l'autre.

100 Bernadette : De découvrir les copains, voilà. Mais je sais pas si ça s'est vraiment fait. Je sais pas comment on pourrait le vérifier ou si c'est passé pour eux, si c'est normal.

101 Anabelle : Je crois pas parce que moi, par exemple, y a... J'ai eu un moment qui m'a marquée. Que j'avais jamais vécu avant. C'était dans ta classe, une élève qui vient et qui me dit : Mais (T), comment on dit bonjour dans sa langue ? Et tu vois, parce qu'elle avait envie de dire bonjour à (T) en albanais alors que, tu vois, avant, elle s'était pas posé la question.

102 Bernadette : Ouais, t'a raison.

103 Anabelle : Donc peut-être qu'y a des petits signes comme ça.

104 Bernadette : (U), tout à l'heure qui me fait... Donc depuis hier on a (V) dans la classe qui est un petit syrien, donc qui parle arabe mais qui comprend très bien l'anglais, en fait. Et qui peut déchiffrer en anglais. Donc, du coup, c'est vrai qu'on lui parle beaucoup en anglais pour lui faire faire certaines tâches. Et tout à l'heure, (U) est arrivé et il me fait : « Mais il parle pas (V), le nouveau, il parle jamais. » C'est normal, je lui dit, il parle pas du tout le français donc pour lui, c'est difficile. Alors, le gamin il me fait : « Oui, mais je lui ai dit pourtant "Sank You" en anglais ! ». Alors, je lui dit, oui mais tu vois "Sank You", tu as dit merci. Est-ce que tu penses qu'il peut comprendre ? il me dit : Ah ouais, ouais, merci. Je lui dis : ben oui, là il a pas pu comprendre ce que tu voulais lui dire ! (*rires*) Donc il a réalisé le gamin, il avait essayé en anglais mais bon...

105 Anabelle : Bon, mais c'était un pas vers l'autre en même temps !

106 Bernadette : Oui, mais c'était un pas vers l'autre ! Mais je lui dis, c'est bien. Après, je lui dis en rigolant : faut lui demander "how are you", comment il va... (*rires*) Mais bon, c'est difficile pour un gamin qui a pas fait d'anglais, tu vois, mais j'ai bien aimé son truc : ouais, mais je lui ai pourtant parlé en anglais ! Donc voilà, après, moi je pense pour l'écoute, ça a fait du bien à la classe, ça les a obligés, oui, à écouter et voilà. Après j'espère que ça a permis de se connaître et communiquer un peu plus. Et tu vois, tu m'as dit (T), je m'en rappelle pas du tout de ce moment.

107 Anabelle : C'était dans la cour. Elles sont venues me le demander dans la cour. T'étais pas là.

108 Bernadette : Ah !!! D'accord.

109 Anabelle : Dans la cour y a une petite fille, je sais plus laquelle, qui est venue me demander : ah mais comment on dit dans la langue de (T), bonjour ? Tu vois, elle voulait savoir la langue de l'autre. Elle m'a pas parlé d'elle, elle m'a parlé de la langue de (T), quoi.

110 Bernadette : D'accord. Ah, sympa. Bien, ah ben, tant mieux alors.

111 Anabelle : Mais j'ai pas eu d'autres signes, comme ça.

112 Bernadette : Et puis après pareil, je sais pas si on peut le voir. Ce que j'aurais aimé que ça développe aussi, c'est de pouvoir essayer de parler dans sa langue à l'école française. Qu'on n'ait pas une barrière. Voilà.

113 Anabelle : Ça tu vas peut-être le voir au moment des anniversaires si tu vois un changement d'attitude, par exemple, tu disais qu'il y avait une gêne avant...

114 Bernadette : Ouais, on va voir. Oui, parce qu'il y en a qui osent pas. Et puis, par contre, ce que je pense qu'il y a beaucoup, et toi tu as dû le voir, c'est que souvent, ces gamins, les parents parlent mais eux, ils baignent tellement dans le français qu'ils le comprennent mais ils savent pas le parler. Et c'est dommage.

115 Anabelle : Ou ils le perdent. Selon la pratique familiale, des parents effectivement.

116 Bernadette : J'arrive pas à comprendre, tu vois comme (W) qui dit entendre ses parents parler deux langues et que lui, il en choppe pas...

117 Anabelle : Il comprend. C'est sûr qu'il comprend puisqu'il disait... C'est marrant ce qu'il disait tout à l'heure.

118 Bernadette : Il comprend, voilà, et je le comprends, en tant que gamin, t'as ta mère qui te parle vietnamien, t'as ton père qui te parle laotien, après tu dois plus savoir lequel est le vietnamien et lequel est... mais tu comprends, donc voilà. Mais ça veut dire qu'il répond en français ? Il répond pas en...

119 Anabelle : Oui, certainement.

120 Bernadette : C'est dingue ça.

121 Anabelle : Très certainement. Et ben ça, c'est une pratique assez courante, en fait.

122 Bernadette : Et pourquoi ?

123 Anabelle : Parce que ils baignent, comme tu dis, dans un monde plus francophone et pour eux, c'est plus simple de parler en français et si les parents comprennent le français, ils ont pas lieu d'aller chercher le laotien, par exemple.

124 Bernadette : Parce que tu vois, on a un copain. Ils sont bilingues. Lui, il est français, français de chez français, elles est... Elle parle américain, mais d'origine, elles est... Elle est belge mais belge, le flamand. Et la gamine, elle s'adresse à sa mère souvent en flamand. Et elle s'adresse en français à son père.

125 Anabelle : D'accord.

126 Bernadette : Et, quand les deux parents parlent... Parce que le copain, il comprend le flamand mais il est incapable de le parler. Donc, des fois, les parents se mettent à deux dans la conversation. Et la gamine, elle répond en flamand à sa mère et à son père, elle lui répondra en français.

127 Anabelle : Une langue, un référent, quoi.

128 Bernadette : Et alors qu'ils suivent la même conversation. C'était impressionnant. Je me rappelle, elle était haute comme trois pommes, elle avait trois ans et moi j'étais là...

129 Anabelle : Ils vivaient en France ?

130 Bernadette : Ils vivaient en France. Mais (la maman) parle beaucoup le flamand parce qu'elle a toute sa famille et puis elle a passé je sais pas combien d'années aux Etats-Unis, donc elle parle super bien anglais aussi. Mais elle a voulu le garder. Je lui ai dit, c'est super, garde-le et tout ! Et la gamine, c'était impressionnant, moi je la voyais... Moi, ça me scotchait de voir la petite haute comme trois pommes et qui avait tout à fait compris... Après, ma copine, elle leur a gardé une scolarité, alors, je sais pas comment elle a fait... Ses gamins étaient inscrits dans l'école de quartier mais deux demi-journées par semaines ils allaient dans l'école où on apprenait le flamand.

131 Anabelle : Et peut-être, tu vois, que c'est des choix familiaux qui font que tu pratiques pas qu'avec ta famille, tu vois, des cours de langues à l'extérieur ou... Mais chaque famille a un fonctionnement différent ! C'est l'enjeu que tu mets derrière, est-ce que c'est important que ton enfant le parle, le laotien, ou pas ?

132 Bernadette : Et puis, je pense qu'il y a aussi le fait que les parents, on leur a tellement dit qu'il fallait s'intégrer, qu'il fallait parler le français pour pouvoir trouver du boulot, du coup, ils en oublient que pour les enfants, c'est une richesse en plus pourtant de savoir deux langues mais...

133 Anabelle : Et encore, là, il leur parle en laotien. Ils pourraient même décider de parler français même s'ils maîtrisent moins le français qu'une autre langue parce que justement, on leur a dit : « faut parler français ! ».

134 Bernadette : Ouais et après, comme tu dis, toutes les familles ne sont pas les mêmes et elles ne fonctionnent pas de la même façon, voilà.

135 Anabelle : Et je pense que c'est très intéressant de voir les échanges au sein de la famille, en quelle langue tu parles à qui ?

136 Bernadette : Parce que des fois c'est plutôt les grands parents aussi qui ont gardé, eux, le fait de parler dans cette langue là. Et donc les gamins, ils retrouvent la langue que chez les grands-parents et pas forcément chez les parents.

137 Anabelle : Exactement. Entre les frères et sœurs, il peut y avoir une langue et qu'ils parlent une autre langue avec les parents, enfin... Y a vraiment, autant de familles que de systèmes, je pense.

138 Bernadette : Tout à fait.

139 Anabelle : Heu... Pour quels élèves penses-tu que ces activités ont été le plus profitables ou discutables ? Par rapport à la composition de ta classe... Alors toi, tu n'avais pas les ENA pendant...

140 Bernadette : Non. Heu, ouais, j'avais pas les ENA, c'est vrai. Mais des petits enfants réservés comme (W), tu vois, où je ne savais pas... Je vais dire un truc débile. Enfin, oui, ça se voit physiquement qu'il a pas la même origine. Mais j'avais l'impression puisque je connais sa tante qui parle très bien le français, qui est une copine à ma fille, j'avais plus l'impression que ça parlait que français à la maison. Donc là, j'ai découvert.

141 Anabelle : D'accord, t'avais pas conscience.

140 Bernadette : Et puis parce que le gamin est vachement réservé. Il était plus branché sur le fait que... En début d'année, il me disait qu'il savait parler anglais parce qu'il était tout le temps sur l'ordinateur. Il m'a sorti plein de mots en anglais. Voilà. Par contre, le laotien et le vietnamien, j'en entendais pas parler.

143 Anabelle : Et là, il arrête pas de...

144 Bernadette : Et là, il a expliqué. Là, j'ai découvert. (X), je me doutais un petit peu, oui, je pense que pour les enfants qui sont un peu réservés, par rapport à la classe c'est super bien parce que les autres les écoutent justement à ce moment-là.

145 Anabelle : Donc plutôt pour les enfants bilingues, plurilingues, ceux qui parlent plusieurs langues, ceux qui connaissent disons, plusieurs langues ?

146 Bernadette : Ouais, et pour ceux qui ne connaissent pas, ce qui a de bien c'est justement encore le système de l'écoute et de découvrir d'autres sonorités. Pour moi, c'est riche. C'est ma pensée à moi, après, voilà.

147 Anabelle : Oui, oui, très bien. Toi, à titre personnel et professionnel, qu'est-ce que ça t'a apporté ce module ?

148 Bernadette : Moi, l'envie de continuer là-dedans. Parce que c'était quelque chose que, comment dire... Quand ils nous ont mis qu'il fallait apprendre les langues dans les petites classes, au début, comme tout le monde, oulala. Après, moi je m'étais toujours gardée sur l'histoire des sonorités. Oui, c'est bien mais faut pas s'arrêter à une langue, il faut leur faire voir qu'il n'y a pas que l'anglais, que l'allemand. Alors, après, je sais que c'est difficile, tout le monde dit, ouais, mais après quand ils vont au collège ils font que ça. Je comprends les deux. Mais, par exemple, au CP, je m'interdisais pas mais je trouve ça difficile de faire de l'anglais au CP et alors qu'on est en train de leur apprendre une langue écrite en français et repérer les sons, autant ça me gêne pas de faire de l'éveil aux langues. Je préfère. Je préférerais qu'on me dise dans les programmes qu'il faut faire de l'éveil aux langues au CP que de me dire qu'il faut faire de l'anglais. Voilà, après, ça aussi c'est un choix, c'est...

149 Anabelle : Oui, et puis les programmes, pour l'instant, sont écrits comme ça et... On doit les respecter. Et encore, c'est pas l'anglais, normalement ! C'est une langue étrangère, sauf qu'on fait tous de l'anglais, pourquoi ? Parce qu'au CM2 on nous dit, il faut que ce soit l'anglais, et du coup, c'est 99% des écoles qui font de l'anglais ?

150 Bernadette : Un truc tout con à regarder, tu vois, ma fille, elle regardait l'eurovision l'autre fois et elle me dit, mais, ils chantent plus dans leur langue, les pays qui sont représentés et c'est vrai. Ils chantent en anglais. Et je trouve ça super dommage aussi, tu vois. Bon, c'est une parenthèse, c'est l'Eurovision, mais tu vois, l'Eurovision, t'as je sais plus quel pays, sa chanson elle était toute en anglais. je te dis n'importe quoi, le russe, alors que y a sa langue, le russe, je veux dire, justement promouvoir par la musique et par le chant, je trouve ça super dommage, quoi. Si tu savais le nombre de chanteurs qui ont chanté en anglais, qui n'ont pas chanté dans leur langue, je vais peut être dire une bêtise, mais je sais pas si y a même pas les espagnols cette année qui ont chanté en anglais. Je me dis, mais merde. Enfin, moi, je trouve ça super dommage.

151 Anabelle : Ouais, mais c'est un exemple...

152 Bernadette : Flagrant de la suprématie, de la domination de l'anglais et quelque part, moi, ça me... Et même ma fille, donc qui est de la génération d'en dessous, donc me fait : mais maman, ils chantent plus dans leur langue, la langue du pays ? Elle l'a remarqué.

153 Anabelle : Elle a senti une perte, quoi, enfin, je sais pas si elle l'exprimait comme ça, mais...

154 Bernadette : Pour elle, c'est un peu bizarre, elle dit, c'est la chanson de l'Eurovision, c'est le concours entre les pays, oui, pour elle, c'était logique qu'ils chantent dans leur langue. Enfin, comme moi je pensais aussi. Bon, l'évolution des mentalités.

155 Anabelle : Ouais, et du monde ! (rires) Est-ce que tu penses que la mise en place de ces activités a modifié ou enrichi certaines de tes conceptions initiales, par exemple par rapport à tes langues ou aux langues en général ou au niveau pédagogique ou sur la connaissance de tes élèves ou... Voilà, est-ce que tu as eu des choses qui ont changé entre le début et la fin du module ? Est-ce que tu as eu le sentiment d'avoir touché du doigt quelque chose de nouveau ?

156 Bernadette : Il a pas été assez long le module. (*rires*)

157 Anabelle : C'est vrai, c'est vrai.

158 Bernadette : Je pense qu'il a pas été assez long pour vraiment sentir quelque chose. Moi, sur mes pratiques pédagogiques, peut-être que j'aurais moins d'hésitation à leur faire écouter d'autres sonorités, d'autres langues. Parce que je me posais toujours des questions, c'est vrai. Je m'étais pas lancée parce que, voilà, je me posais des questions par rapport, ouais... Il faut faire de l'anglais, voilà, si j'allais pas non plus... Pas les marginaliser parce qu'on peut pas, ah, non, non, mais... Passer à côté de quelque chose ou... Voilà, mais là, ça m'a confirmé dans le fait que je pourrais le faire, quoi. Et que finalement, même je trouve, ouais, c'est à faire. C'est à faire dans sa classe. Ça vaut la peine.

159 Anabelle : Je pense particulièrement avec ce public.

160 Bernadette : Oui, et puis, nous, en plus on a la chance d'avoir un public qui est vraiment hétérogène et on a vraiment une multitude, un choix de langues là, au milieu, qui est énorme, quoi. Donc, justement.

161 Anabelle : Est-ce que par rapport à la connaissance de ton public, tu disais tout à l'heure, t'as aussi pris conscience de certaines langues dont tu n'avais pas conscience dans ta classe ou pas ? Des pratiques langagière qu'ils ont dans la famille ou... ?

162 Bernadette : Tout à fait. Alors certains, je l'ai su parce que la maman est venue me voir et que je lui ai demandé comment elle parlait à la maison et la maman m'a dit, on parle swahili, et je lui ai dit, il faut lui apprendre la chanson et tout. Oui, j'ai découvert quand même des choses. Oui, bien-sûr. Ah, oui, oui, si, ça m'a apporté des connaissances sur les gamins, ouais. Tu vois, comme (Y), je pensais qu'il y avait quand même une notion de quelque chose à quelque part et y a rien bon, ben après...

163 Anabelle : Comme quoi, on peut aussi avoir des conceptions fausses en fonction de ce qu'on lit : (*Sanchez*), ah ben tiens, il va prendre un livre en espagnol ! Et bien non !

164 Bernadette : Tout à fait. Et puis, tu vois, quand il a dit ni son père ni sa mère ne l'a lu en espagnol.

165 Anabelle : Ben c'est qu'ils ne pratiquent pas cette langue. Qu'est-ce que tu penses que ça a pu apporter à l'ensemble de l'équipe ? Est-ce que ça a apporté quelque chose ?

166 Bernadette : Dans l'équipe ?

167 Anabelle : Ouais.

168 Bernadette : Ben je sais pas. J'allais dire, trop court parce qu'on n'en a pas parlé non plus. Je crois qu'on a pris l'intervention comme quelque chose de ponctuel, chacun dans notre classe. Après, si jamais, il y a une suite, je pense que là, ça engagera une discussion en équipe de cycle ou d'école. Ça pourrait même rentrer dans le projet...

169 Anabelle : C'est la question suivante. Penses-tu que ces activités devraient être intégrées au projet d'école ?

170 Bernadette : Ben, je pense que ça pourrait être une des activités qui pourrait être, ouais... Mise dans le projet d'école. Surtout dans notre école, avec le public qu'on a. Et justement pour vivre ensemble, s'accepter, pouvoir communiquer au début quand les autres ont pas la langue française.

171 Anabelle : Pour accueillir l'autre.

172 Bernadette : Tout à fait, exactement ça. Pour accueillir l'autre. Je pense que ouais, c'est quelque chose qui pourrait être... Vu notre public, dans tous les sens du terme, de l'école, ça pourrait être mis dans le projet d'école. E je pense que là y aurait un travail à faire. Et en équipe pour pouvoir passer d'une année à l'autre et... Voilà.

173 Anabelle : Et effectivement, on ferait pas que ça. On a aussi l'enseignement d'une langue à faire, mais... Tous ceux qui l'ont expérimenté me disent qu'ils ont envie de poursuivre sous une forme ou sous une autre. Tu vois Yoan, il disait en début de module.

174 Bernadette : Ah ben oui, franchement bravo pour toi, tu nous as donné l'envie, quoi.

175 Anabelle : Ben, ça c'est chouette.

176 Bernadette : Ouais, moi, tu m'as donné l'envie. En plus, c'est quelque chose que j'aime bien. J'aimais bien découvrir les langues. Et c'est un truc qui me...

177 Anabelle : Ben moi je me suis régalée à expérimenter dans vos classes.

178 Bernadette : J'espère ! (*rires*)

179 Anabelle : C'était un plaisir pour moi.

180 Bernadette : Après, la seule frustration que je pourrais avoir, moi, c'est justement de pas assez maîtriser toutes ces langues.

181 Anabelle : Ouais, mais ça...

182 Bernadette : Ouais, c'est un truc complètement utopique, mais... Mais après, voilà, le seul truc que je pourrais trouver de négatif c'est de pas assez maîtriser...

183 Anabelle : Du coup, est-ce que ça te donnerait envie d'approfondir, je sais pas, une langue en particulier ou de... ? Ou pas du tout ?

184 Bernadette : Non, parce que je saurais pas laquelle choisir ! (*rires*) C'est surtout ça. Pourquoi celle-là par rapport à une autre ? Et pourquoi pas l'autre ?

185 Anabelle : Et les maîtriser toutes, c'est juste impossible.

186 Bernadette : C'est juste impossible. Après, voilà, y a certaines qui donnent envie, ceux qui ont l'écriture complètement différente, je pense à l'arabe, le laotien, le chinois, le japonais. Après, ça deviendrait plus un jeu, je pense. Pour avoir fait, moi, du grec, j'adorais ça parce que j'avais l'impression de déchiffrer une carte de trésors, parce que voilà, c'était des signes et là, je me régalais !

187 Anabelle : Une énigme, une sorte d'énigme !

188 Bernadette : Une énigme à résoudre ! Voilà, t'as des sigles là, bon ben, qu'est-ce que ça veut dire ? Je me rappelle qu'en grec, je me régalais de faire ça, c'était la passion, parce qu'en l'alphabet, il était complètement différent de notre alphabet.

189 Anabelle : Et la frustration que tu exprimes, c'est ça qui t'empêcherait peut-être de mettre en place ces activités ou pas ?

190 Bernadette : Oh, si, ça peut être un frein, ouais. Si, ça peut être un frein.

191 Anabelle : Parce que c'est vrai qu'on s'est retrouvés en CE2 avec Yoan face à une question à laquelle on n'a pas su répondre parce que c'était une langue qu'on maîtrise pas et qu'on comprenait pas très bien, alors, c'est sur l'arabe, y a des enfants qui parlent et qui lisent l'arabe dans sa classe et qui viennent d'arriver, d'autres qui ont appris en France, il y a l'arabe littéraire, il y a l'arabe dialectal tout ça, et ce qui était écrit, apparemment c'était pas ce qu'on entendait et nous, on est incapables... On est pas assez... Mais on l'a fait quand même.

192 Bernadette : Le grec, c'est ce que je te dis, le grec ancien et le grec moderne, il est différent aussi. Bon, moi, c'est du grec ancien que j'ai fait, si quelqu'un me parle en grec moderne, ben. Prrrrfff. Voilà, quoi.

193 Anabelle : Mais là, tu vois dans ces... C'est aussi ça. C'est accepter dans ces modules que l'enseignant, et ben là, c'est pas celui qui sait. C'est ça qui est dur.

194 Bernadette : Et ben oui, voilà, tout à fait. Je pense que c'est dur pour l'enseignant de se retrouver en porte-à-faux et ne peut pas donner...

195 Anabelle : Pas avoir la réponse.

196 Bernadette : Pas avoir la réponse, voilà.

197 Anabelle : C'est un peu déstabilisant.

198 Bernadette : Après, pour les enfants, je pense que c'est aussi bien de voir que l'adulte, il est là, il apprend en même temps que... Moi, je trouve que c'est super important, enfin moi je leur ai toujours dit, quand on est en musique, mais j'apprends avec vous les chansons, y en a que je ne connais pas. De se mettre au même niveau qu'eux et de dire que... Là, pour le Parc des Oiseaux, je leur ai dit le nom d'un oiseau, ils me demandent, oui mais c'est quoi, je leur dit, ben attendez, je vais l'apprendre comme vous, parce que moi, je ne connais pas cet oiseau là. Et je pense que ça c'est important aussi vis-à-vis de nos élèves. De savoir se mettre au même niveau qu'eux, que la maitresse, elle aussi, elle a appris quelque chose et de leur faire voir qu'on apprend tout le temps et qu'on apprend pas que quand on est à l'école, quoi.

199 Anabelle : Et que la maitresse, elle sait pas tout !

200 Bernadette : Même si elle aimerait bien, mais, elle ne sait pas tout, voilà ! (*rires*)

201 Anabelle : C'est ça. Et ben moi, j'arrive à ma dernière question, c'est si t'as des remarques ou des questions en suspens, ou des... Voilà, question ouverte.

202 Bernadette : Et ben moi, c'était pour l'année prochaine. Voilà, ma question. Donc, si j'ai bien compris, si on le met en place, c'est à nous de nous lancer...

203 Anabelle : Ben sur des séances comme j'ai fait en classe, là, à mon avis oui. Parce que, je vois pas quand est-ce que pourrais en terme de temps. Après, tu sais dans les textes, y a aussi... Je sais pas, c'est à inventer, moi je suis pas complètement contre, du tout. Tu sais dans les textes de notre mission, ils parlent aussi de co-intervention ponctuelle parfois dans les classes ordinaires. Ils disent qu'on peut intervenir dans les classes ordinaires. Et moi, je me dis, j'en sais rien, alors on accueille un élève, pourquoi ça peut pas être l'occasion de faire une ou deux séances ?

204 Bernadette : Ben ouais, tout à fait. Exact.

205 Anabelle : Si c'est gérable, et si ça l'est pas, ben... Ouais, va falloir vous y coller.

206 Bernadette : Ouais, mais non, non mais tout à fait.

207 Anabelle : Mais voilà, moi je pense qu'on peut tout inventer et en tout cas le projet au niveau des « Sacs d'histoires », on va l'enrichir et continuer ça c'est sûr, moi je suis partante.

208 Bernadette : Ah, ouais, moi aussi, ouais.

209 Anabelle : Et après, les séances en classe. A inventer l'année prochaine.

210 Bernadette : Et même, ce qu'il faudra faire, c'est demander un crédit pour la BCD et faire un rayon livres bilingues.

211 Anabelle : Ce serait super bien.

212 Bernadette : Je crois qu'il y a quelques livres de poèmes en arabe qui sont écrits d'un côté en arabe, maintenant que je suis en train d'en parler ça me vient. Il me semble que j'ai vu, faudrait que je le retrouve ce bouquin.

213 Anabelle : C'est pas *Tour du Monde en poésie* ? Un livre bleu ?

214 Bernadette : Peut-être. Ça me dit quelque chose, le titre.

215 Anabelle : Ça, il est en UPE2A, alors peut-être qu'il est aussi à la BCD ?

216 Bernadette : On en a peut-être un en BCD aussi. Si, le titre me dit quelque chose. Et se faire un rayonnage, quelque chose à la BCD pour que les gamins puissent aussi prendre si ils ont envie...

217 Anabelle : Complètement.

218 Bernadette : Parce que c'est la meilleure façon aussi de faire découvrir, parce qu'aussi bien un gamin il va le prendre, c'est pas du tout sa langue mais les parents vont regarder, s'intéresser, pourquoi pas ? Enfin, je veux dire, y a plein de...

219 Anabelle : T'as regardé la vidéo que j'ai envoyée sur les « Sacs d'histoires » ou pas du tout ?

220 Bernadette : T'as envoyé une vidéo ?

221 Anabelle : Ouais. Y a... Je sais pas, deux semaines. Un lien vers une vidéo sur les « Sacs d'histoires ». Ah, il faut que tu la voies ! Elle est vraiment super bien.

222 Bernadette : Ça me dit rien du tout.

223 Anabelle : C'est une petite vidéo de 5 min, je crois ou 15 min, j'en sais rien, enfin, c'est court. Et c'est vraiment sur le projet « Sacs d'histoires » qui a été mené en Suisse. Et où tu vois la réaction des parents, où le « Sac d'histoire », il est plus complet, t'as des jeux, il y a des choses en plus dans le « Sac d'histoire ».

224 Bernadette : Non mais ça me dit rien. C'était dans les pièces jointes, y avait un truc vidéo ?

225 Anabelle : Non, c'était un lien. T'as peut-être pas eu le temps.

226 Bernadette : Non, j'ai pas eu le temps. Et puis, je vois pas... Non, mais je regarderai.

227 Anabelle : Si tu l'as pas, tu me dis, je te renverrai le lien. Et en fait, il y a une partie où tu vois les parents qui confectionnent des surprises, parce qu'il y a aussi une surprise, mais aussi qui créent d'autres livres bilingues. Et on se disait, avec Martine, parce que quand même, là, les livres bilingues qu'on a acheté, fffoooouuu, ils sont durs, certains. Vraiment trop durs, pour les Grandes Sections t'imagines... CP c'est déjà dur, enfin... Pour moi, c'est plus des livres de cycle 3.

228 Bernadette : Mais d'adapter avec un qu'on a dans la classe.

229 Anabelle : C'est ça. Un livre de Grande Section, tu vois, je sais pas, n'importe quel livre de Grande Section, un album de jeunesse et qu'on demande à des parents de venir nous aider à écrire les traductions. Y en a déjà sur le site du CASNAV de Strasbourg, y a déjà des albums de jeunesse avec le texte écrit et les versions audios de quelques langues. On pourrait déjà partir de ça et puis enrichir avec les parents qui veulent bien nous aider.

230 Bernadette : Et moi, j'étais allée voir, mais c'était sur le site de l'auteur de *C'est moi le plus fort*, et son livre a été traduit en je ne sais combien de langues. Et donc il avait montré tous les titres, t'as toutes les premières pages écrits dans la langue. Et il a été écrit en arabe, en chinois, et donc t'as tout...

231 Anabelle : Et tu vois, même un livre comme ça, on pourrait l'avoir en plusieurs langues.

232 Bernadette : Ben oui, c'est ce que j'allais dire, si y a des parents qui sont vraiment bilingues et qui peuvent le lire en français.

233 Anabelle : Parce que traduire, c'est encore autre chose, c'est difficile !

234 Bernadette : Et qui pourrait le lire dans sa langue.

235 Anabelle : Ou faire un enregistrement pour les autres élèves qui sont monolingues ou les parents qui ne sont pas lecteur, parce qu'on a eu, t'as vu, des familles arabophones qui parlent mais qui ne savent pas lire, donc... Enfin, voilà, ça, j'ai envie de le poursuivre et je pense qu'il y a une richesse à exploiter.

236 Bernadette : Et je te dis, moi, en BCD, faire un rayon de livres bilingues pour que les enfants puissent les prendre et découvrir aussi d'eux-mêmes, quoi. Ou faire même avec des livres-cassette ou des CD. Ou dans nos classes un coin écoute. Moi, je trouve ça super.

237 Anabelle : Y a vraiment des choses à faire. Et ben, on continue !

238 Bernadette : Ah ouais, moi, je veux bien ! Je suis partante.

239 Anabelle : Avec grand plaisir.

240 Bernadette : Super, non, moi, ça me plait bien !

241 Anabelle : Chouette.

242 Bernadette : Après, on va voir. En plus, je pense que ça peut que s'enrichir parce qu'on n'a jamais les mêmes gamins, on n'aura jamais les mêmes langues dans la classe donc, c'est que du bon, quoi.

243 Anabelle : C'est ça.

244 Bernadette : Jamais pareil. En plus, tu as pas l'impression de faire tout le temps la même chose parce que tu vas découvrir tout le temps d'autres langues, donc je trouve ça vraiment superbe.

245 Anabelle : Et c'est vrai que moi, tu vois, ben j'étais un peu extériorisée, je voyais bien qu'il y avait un public multiculturel mais en UPE2A, bon c'est normal, c'est quotidien, mais dans vos classes, je pensais pas qu'il y avait autant de ressources en fait, je...

246 Bernadette : Ben moi, j'ai été étonnée la première fois de toutes les langues qu'on a eues. Parce que franchement...

247 Anabelle : Et je te dis dans la classe de CP-CE1, il y en avait encore plus que dans la tienne. Donc ça veut dire que sur l'ensemble de l'école...

248 Bernadette : Ouais, je pense que dans l'école y a un sacré melting-pot de langues !

249 Anabelle : Ouais, c'est clair. As-tu quelque chose à rajouter ?

250 Bernadette : Non. Non, pas plus. J'ai bien aimé le petit livret pour qu'ils aient quand même quelque chose. Ça c'est très bien, c'est important le support pour que ça reste, un peu plus, quoi.

251 Anabelle : Ouais, une trace.

252 Bernadette : Pour que ça reste pas que de l'oral, que du truc qu'on a entendu ou qu'on a fait en classe.

253 Anabelle : Et encore, j'ai été beaucoup sur l'oral, pas beaucoup de manipulation, tu vois, moi, je trouve, c'est des choses qu'il faudrait améliorer.

254 Bernadette : Ouais, mais ça suffisait, c'était succinct, voilà, la langue, celle qu'ils avaient entendu parler, quand on a essayé de transcrire bon anniversaire, non j'ai trouvé...

255 Anabelle : Il pourrait y avoir des traces écrites plus systématiques peut-être, j'ai pas fait beaucoup de traces écrites, mais...

256 Bernadette : Non, mais c'est au moins un reste pour eux. Ouais, il faut un petit support. Je trouve ça très bien. Il fallait pas le faire sans support, c'est clair. Et après, moi, là, par contre, moi ce que j'ai vu aussi, si je veux embrayer derrière, ce qu'il manque dans ma classe et ça fait plusieurs fois que je le dis, c'est un planisphère.

257 Anabelle : Ah oui, du coup ! Loin, près, c'est quoi. Ouais.

258 Bernadette : Tu vois là on fait des albums sur l'Afrique. Donc je leur parle de l'Afrique, mais... Bon par rapport à chez nous, c'est où, bon... ?

259 Anabelle : Budget de rentrée !

260 Bernadette : Non, c'est surtout la place. Où je vais l'afficher, mais... Parce que c'est un truc, je veux qu'il soit affiché tout le temps. Parce qu'on en parle tout le temps.

261 Anabelle : Tu le mets derrière le bureau, heu derrière le tableau.

262 Bernadette : Ouais, ou je me disais même là, parce qu'on se retrouve tous les matins là. Et qu'ils l'aient sous les yeux, qu'on voit, le matin... Parce qu'il y en a souvent qui me posent des questions le matin sur les pays... Et moi, ça me manque dans la classe, c'est pas possible donc faut que je trouve un endroit.

263 Anabelle : Parce que les distances... C'est pas possible d'expliquer. C'est loin, heu Montreuil ? Ben oui, par rapport à la Thaïlande, heu... C'est... Comment dire... (*rires*)

264 Bernadette : Pas à côté, mais enfin, si on te mets dans une voiture et qu'on va à Montreuil, tu vas trouver long ! (*rires*) Oui, puis, surtout au CP !

265 Anabelle : Mais ouais.

266 Bernadette : Au CP, ils ont pas du tout la notion entre le temps, la distance, donc c'est clair que pour eux... Allez, je te retarde pas parce que, j'arrête pas de discuter.

267 Anabelle : Non, dis-moi si t'as fini.

268 Bernadette : Pour moi, c'est bon, ouais, ouais, j'ai fini.

269 Anabelle : Moi aussi, j'ai rien de plus à dire. Merci en tout cas.

270 Bernadette : Oh, non, non. Merci à toi.

[Fin de l'enregistrement]

Entretien final n°4

Transcription de l'entretien

Personnes présentes :

- **Anabelle** : moi-même, qui mène l'entretien
- **Marjorie** : enseignante de CP-CE1

¹ Anabelle : Alors, j'enregistre. Je vais te poser une petite dizaine de questions, en gros. Il y en a 4-5 qui sont pour préparer l'entretien collectif de la semaine prochaine et puis d'autres vraiment sur la classe et sur ce qu'on a vécu ensemble. Première question : est-ce que tu sais quels modules d'éveil aux langues on a mis en place dans ta classe et de quels supports pédagogiques ils proviennent ? Est-ce que tu te souviens ?

² Marjorie : Le matériel de provenance, non, je ne m'en rappelle pas.

³ Anabelle : D'accord, donc ça, je te donnerai un pense-bête. Mais voilà, est-ce que tu te souviens... Mais est-ce que tu arrives à te souvenir du module ?

⁴ Marjorie : Ce qu'on a fait ? Oui, oui, très bien.

⁵ Anabelle : Tu peux le dire ? Ça nous prépare, tu vois, parce qu'on va le présenter aux collègues la semaine prochaine, du coup ça te prépare, oui, à expliquer ce qu'on a fait...

⁶ Marjorie : On a commencé par répertorier quelles langues ils parlaient, les pétales, à faire les fleurs avec les pétales des langues parlées et entendues, enfin voilà, différentes couleurs. Ensuite, on a fait l'arbre des « bonjours » avec les « bonjours » de la classe. On a étudié les différents « bonjours », essayé de les reconnaître dans les différentes de langues proposées. Enfin, je vais pas citer les langues mais... Ils devaient essayer de les repérer. Après, il y a eu toute la séquence sur les anniversaires avec eux et le gâteau qu'on avait fait avec les différentes façons de dire « bon anniversaire », repérer la transcription dans les différentes écritures, voilà. Et après la séquence sur les anniversaires on a basculé sur les nombres et notamment sur les mains, comment est-ce qu'on compte dans d'autres langues avec ses doigts.

⁷ Anabelle : Et ça, c'était à partir de l'album, tu te souviens... Les langues de chat.

⁸ Marjorie : Ah, oui, oui, c'était... Les langues de chat, voilà.

⁹ Anabelle : On l'a pas exploité à fond, mais... Donc, si tu veux, les supports qu'on a utilisés c'est : *Les langues du monde au quotidien*, cycle 2, on a utilisé *EOLE* pour les « bonjours », et le livre, ça vient de *DULALA*, les livres plurilingues, il y en a deux qui sont proposés avec l'association *DULALA*. Et il y a pas mal de vidéos sur le bilinguisme, le plurilinguisme, très intéressantes et voilà. Ça, c'est pour vous, je vous le laisse. J'en ai donné une à chacun pour savoir un petit peu ce qu'on a utilisé dans les différentes classes, ce qui existe autour de cette problématique du plurilinguisme. Voilà.

¹⁰ Marjorie : C'est super.

¹¹ Anabelle : Comme ça, ça vous laisse une trace et puis si tu veux réutiliser... Alors, qu'as-tu pensé de ces activités ? Est-ce que, de ton point de vue, ça se justifiait dans ta classe et pourquoi ?

¹² Marjorie : Ah ben ! Ça se justifiait complètement. Ici, encore plus qu'ailleurs, vu le multiculturalisme qu'il y a ! Ça a permis à plein d'enfants qui ne peuvent pas en parler d'habitude, de s'exprimer, de se mettre en valeur, de mettre en valeur leur culture, de mettre en valeur leur langue d'origine, de montrer qu'ils savent des choses. Au niveau de la confiance en soi, je pense que ça fait du bien. Et puis, ils étaient tous contents justement de pouvoir partager ce qu'ils savent, quoi. Donc, oui, sur un plan humain, je trouve que c'est excellent, psychoaffectif aussi, ça a apporté beaucoup de choses.

Après, l'ouverture culturelle, la « découverte du monde » qu'on a pu mettre en parallèle. Ben, ouais voilà, ça a été très riche. Même au niveau ensuite de la lecture, faire des parallèles, les exercices de phono, de transcription de sons étrangers en français, déjà, enfin, voilà, ça fait bosser le français aussi !

13 Anabelle : L'écoute, la phonologie, en fait.

14 Marjorie : Ouais. Donc, non, j'ai trouvé ça très riche.

15 Anabelle : Et utile, du coup.

16 Marjorie : Et utile. Heu, c'était quoi les questions ?

17 Anabelle : C'était ça. Si tu as jugé que c'était intéressant, utile, à quel niveau, donc... Est-ce qu'on a rencontré des difficultés lors de la mise en place de ces modules ? Lesquelles ? Et comment on aurait pu les éviter ou les surmonter ?

18 Marjorie : Difficultés. Mis à part les couacs de certains qui ramènent pas les livres...

19 Anabelle : Logistiques, quoi.

20 Marjorie : Voilà, de gestion matérielle ou qui fabulent et s'imaginent maîtriser des langues qu'ils connaissent pas forcément.

21 Anabelle : Ah oui, c'est vrai.

22 Marjorie : Non, mais sinon, non, j'ai trouvé que ça coulait.

23 Anabelle : Quand tu dis qu'ils fabulent, c'est-à-dire, des enfants qui...

24 Marjorie : Je pense à (J), par exemple qui disait qui parlait espagnol lors qu'il en connaît pas un mot eu qui disait que « buongiorno », c'était espagnol, voilà.

25 Anabelle : Et est-ce que tu penses aussi à ceux qui croient maîtriser parce que leur famille est d'une certaine origine mais qui, en fait, ont un petit niveau, ou alors peut-être qu'ils comprennent juste, est-ce que c'est de ça dont tu parles aussi ou vraiment c'était par rapport à (J) et...

26 Marjorie : C'était pas que (J), c'était (K) qui pensait parler arabe parce qu'il entend nounou qui dit « shoukran » ou (L), parce qu'il a des origines portugaises pense qu'il sait le portugais alors que non, pas un mot. Ben y en a plusieurs qui sont dans ce cas là, qui pensent savoir alors que...

27 Anabelle : Qu'est-ce que c'est, du coup, savoir une langue, connaître une langue, ouais...

28 Marjorie : Alors qu'en fait c'est juste leur origine lointaine. Plus ou moins lointaine. Mais c'est tout.

29 Anabelle : Donc y a pas forcément de compétence langagière associée.

30 Marjorie : Derrière, voilà. Bon, à part ça, moi je trouve que ça s'est super bien passé, je vois pas d'écueil particulier.

31 Anabelle : Non, moi je trouve que dans l'ensemble, ça a été vraiment très très riche.

32 Marjorie : Ça a été très bien suivi, globalement, les glossaires, ils ont super bien rempli à chaque fois. Les livres, globalement, sachant le potentiel d'oubli qu'ils ont, hein, vu que je les connais, globalement ils s'y sont bien tenus, quand même.

33 Anabelle : Ouais, moi je trouve que les familles et les enfants ont joué le jeu sur les Sacs d'histoires, sur ce qu'on a demandé aussi aux familles, les questionnaires, ils sont quand même quasiment tous revenus alors que c'était pas forcément obligatoire. Non, non, c'était très bien. Et l'écoute aussi, moi j'ai trouvé que l'écoute en classe, elle était plutôt correcte.

34 Marjorie : Globalement, oui.

35 Anabelle : Après, c'est des enfants, je pense, qui ont beaucoup besoin de manipuler et parfois les séances, à mon avis, elles manquent de manipulation, c'est trop transmissif, mais ça c'est mon avis de pédago, j'ai l'impression que les séances qu'on a menées, parfois, il aurait fallu qu'ils manipulent, qu'ils fassent des choses, tu vois, peut-être adapter les séances, mais je les ai trouvés attentifs, malgré tout dans la classe.

36 Marjorie : Oh, ouais, non, mais les connaissant, c'était... Ils écoutaient plutôt bien !

37 Anabelle : Je pense à... Peut-être que tu veux en parler ou pas... Moi, je trouve que ça a été une difficulté... En tant que celle qui menait la séance, moi je me suis retrouvée face à deux difficultés... La difficulté de gérer les stéréotypes et la difficulté de cette nouvelle qui est arrivée et de la relation avec son voisin. C'est deux moments où moi, j'étais un petit peu embarrassée, je ne savais pas comment gérer ça.

38 Marjorie : Mmm, oui, oui. Là, c'est pas... En fait, c'est des moments de vie de classe... Ben si, cela dit, (M), lui, c'est vraiment directement lié à la séance puisque tu avais introduit le rom donc, du coup, sans cette séance, ça serait pas sorti. Mais ça, je trouve ça plutôt sain à la limite, au contraire. Moi, je trouve ça très bien que ça ait justement pu sortir et qu'on ait pu mettre des mots dessus plutôt que de laisser...

39 Anabelle : Pour toi, c'est pas une difficulté.

40 Marjorie : C'est, si tu veux, déstabilisant, c'est gênant parce qu'on s'y attend pas, mais c'est vachement sain. Il vaut mieux qu'ils sortent ça là et qu'on puisse en discuter, mettre des mots dessus, essayer de faire évoluer un peu la mentalité plutôt qu'il reste avec ses idées pourries et qu'il reste avec l'idée que tous les roms c'est des voleurs et des fainéants, enfin, je sais pas.

41 Anabelle : Et des clochards ! (*rires*)

42 Marjorie : Des clochards, ouais. Ça c'est (L), ça.

43 Anabelle : Ça c'était le stéréotype des autres ! (*rires*)

44 Marjorie : Voilà, quoi, je pense que c'est bien...

45 Anabelle : Que ça ait fait émerger des choses sur lesquelles on peut s'appuyer.

46 Marjorie : D'ailleurs, je me suis dit que ce serait que l'année prochaine je fasse plus de débats philo en classe.

47 Anabelle : Pour qu'il y ait un autre espace de parole sur ces questions...

48 Marjorie : Voilà, ça manque en fait. C'est à ce moment là d'ailleurs que je me suis rendue compte, je me suis dit... J'ai fait de l'éducation civique sur apprendre la Marseillaise, apprendre ci, les valeurs de la République et en fait, j'ai pas fait le plus important sur la morale et sur l'éthique. Essayer de faire réfléchir. On a fait le règlement de l'école, on a fait ci et ça, mais vraiment débattre du fond sur les valeurs morales, on l'a pas assez fait à mon goût. Pour que justement ce genre de choses soient démontées. Donc je me suis dit l'année prochaine que j'essayerai de mettre en place des petits moments de philo, entre guillemets, hein...

49 Anabelle : Ouais, non, non mais les débats philo, c'est bien. Moi, j'avais aussi mis en place, quand j'avais une classe ordinaire, une fois par semaine, un débat coopératif, le conseil de classe, coopératif, et donc toutes les semaines, on avait notre conseil où les enfants, en fait, ils s'entraînaient à être des citoyens de la classe et, franchement, ça avait eu des effets impressionnants sur le « vivre ensemble » et sur la capacité... Et puis, ils sont surprenants dans leur tolérance et des fois leur intolérance, aussi,

mais tu vois qu'il y a des choses sur lesquelles tu peux t'appuyer et travailler qui sont vraiment très fortes. Et souvent on l'oublie, ouais, ou on le laisse de côté par manque de temps.

50 Marjorie : Oui, c'est vrai que pour être sur tous les fronts en même temps, c'est...

51 Anabelle : Et du coup, la réaction du petit (N), toi, comment tu l'as vécue. Parce que, du coup, on était pas du tout du même côté, c'est-à-dire que moi j'ai vu cette nouvelle arriver...

52 Marjorie : Moi, je l'ai changée de place, hein, du coup. J'ai pas...

53 Anabelle : T'as pas insisté, ouais...

54 Marjorie : Ben non parce que, pour elle, c'était pas...

55 Anabelle : C'était pas drôle...

56 Marjorie : Pas très drôle... Mais, rétrospectivement...

57 Anabelle : Mais en fait, qu'est-ce qui le gênait, lui c'était la séance ? La situation dans laquelle je le mettais, dans la séance, où je lui demandais finalement de communiquer avec cette voisine qui ne comprend pas encore le français ou...

58 Marjorie : C'est un peu un mix de plein de choses, je pense qu'à la fois, il y a le racisme et les préjugés parentaux qui l'ont imprégné quand même, il y a le fait qu'il savait pas trop comment faire avec elle, il savait pas trop comment prendre ça, il était pas bien à l'aise et il y a aussi le fait qu'il est hyper capricieux, c'est un gros bébé et qu'il voulait être avec son copain (L) et que moi, du coup, je l'ai mis avec elle et qu'il avait pas envie. C'est un peu, je pense, un mélange, c'est composite, c'était pas juste... Tu vois... maintenant, il l'ignore cordialement cela dit, c'est pas...

59 Anabelle : Et là, elle est à côté de qui, du coup ?

60 Marjorie : Du coup, en fait, elle est à côté de... Elle est à côté de qui, maintenant... ? Heu... Elle est là. Qui c'est ? Heu, de (L).

61 Anabelle : Et ça va ?

62 Marjorie : Oui. De toute façon (L), il emmerde tout le monde donc...

61 Anabelle : (*rires*) Il n'y a pas de discrimination, du coup.

62 Marjorie : Non, et puis elle a un fort caractère quand même donc du coup, soit elle le remet à sa place, soit elle rigole avec lui, donc, ça la sociabilise aussi, c'est pas mal.

63 Anabelle : Et puis c'est bien qu'elle soit devant.

64 Marjorie : Non, elle est pas devant, du coup. Devant j'ai mis (O) et (P) (*EANA arrivés récemment aussi*).

65 Anabelle : Ah, d'accord. (P) ?

66 Marjorie : Que t'as pas connu d'ailleurs.

67 Anabelle : Non, il est arrivé après.

68 Marjorie : Parce que, du coup... Ouais, on aurait pu élargir l'arbre. Tu vois, il vient du Soudan, lui.

69 Anabelle : Et il parle quelle(s) langue(s) ?

70 Marjorie : Heu...

71 Anabelle : Anglais, je crois. Je sais qu'il parle anglais mais je sais pas s'il parle une autre langue.

72 Marjorie : Anglais oui, non, non, c'est pas sa langue... Enfin, il parle bien l'anglais, on s'exprime souvent, en fait j'échange avec lui en anglais maintenant, enfin... J'essaie pas trop, mais en fait, si. Quand je veux un truc, vu qu'il comprend l'anglais, je lui parle anglais. Et, voilà, mais il vient du Soudan et c'est une sorte d'arabe, enfin ça ressemble à l'arabe. Je sais pas, soudanais ?

73 Anabelle : Peut-être. Je sais pas.

74 Marjorie : Et (Q), elle vient d'Iraq.

75 Anabelle : D'accord. OK.

76 Marjorie : J'adore ma classe !

77 Anabelle : Donc, du coup, tu as eu beaucoup d'arrivées... Combien dans l'année, t'es capable d'estimer ?

78 Marjorie : J'ai commencé j'avais (R) qui était irakienne, non, iranienne et qui est partie, j'ai eu (S) qui était... Alors... Pays de l'est, albanaise peut-être ou... Je sais plus. Elle est partie. J'ai eu (T), lui, il était kosovar, il est parti. Dans ceux qui sont partis, voilà. J'en ai une qui aurait dû être là, que j'ai jamais vue, dès le début d'année, tu vois, qui est même pas arrivée. Et...

79 Anabelle : Et là, dans tes ENA, tu as (U)...

80 Marjorie : J'ai (U), (O), (P), (Q), Heu... (V), (W).

81 Anabelle : Elles sont ENA, ça fait moins d'un an qu'elles sont là ?

82 Marjorie : Oui. On a arrêté, là, parce qu'elle est over... Elle en peut plus Aline (*enseignante UPE2A*), elle est... Et vu qu'elles sont plutôt pas mauvaises, du coup, on s'est dit...

83 Anabelle : Quand y a plus besoin, oui, voilà. Moins besoin en tout cas.

84 Marjorie : Ouais, mais elles sont dedans. Après, il y a les « faux ENA », enfin ils sont plus ENA mais c'est des ex qui, du coup, galèrent. Qui galèrent, oui. Je prends par exemple (X) et (Y), c'est des anciens, y a plusieurs années mais tu sens encore un différentiel avec les autres au niveau de la compréhension, au niveau du vocabulaire, du langage, il leur manque des mots, il leur manque, tu vois, enfin...

85 Anabelle : Du lexique, surtout ?

86 Marjorie : Surtout du lexique et puis au niveau de la syntaxe c'est pas toujours... Tu vois, il y a des trucs qui vont pas les choquer, dans les conjugaisons, à l'oreille, y a des trucs, ça va pas les brasser plus que ça.

87 Anabelle : Et les autres oui ?

88 Marjorie : Ben ça dépend desquels.

89 Anabelle : (*rires*) Parce que j'allais dire, moi, je crois qu'il y a aussi des francophones pour lesquels...

90 Marjorie : Mais il y a des francophones non francophones ! Ça... (*rires*) Ouais, non, c'est vrai que ça dépend peut-être, c'est peut-être pas ça. En tout cas, (Z), par exemple, il a jamais été considéré comme ENA parce qu'il est né en France mais à la maison, il parle pas le français, il parle que le chinois, ben la problématique est celle d'un ENA.

91 Anabelle : Parce que la... Oui, le français, c'est sa langue de scolarisation.

92 Marjorie : Oui, mais il la parle qu'ici, donc du coup...

93 Anabelle : Voilà, c'est ça, que de scolarisation.

94 Marjorie : Et du coup, le mot poupée, il connaît pas, il sait pas ce que ça veut dire, le mot roue, pneu, il est capable de butter sur des mots... Voilà, quoi. Les parents ne parlent pas un mot. Même...

95 Anabelle : Et la télé, tu sais, non ?

96 Marjorie : Ben justement, c'est ce que le père me disait : mais on le met devant la télé français, on met.

97 Anabelle : Ce qui est déjà intéressant parce qu'il va apprendre plein de vocabulaire à travers ce média et... Tu vois...

98 Marjorie : Je pense qu'après y a d'autres problèmes qui font que, du coup, ça va pas, mais ça y contribue beaucoup, je pense que ça y contribue quand même beaucoup le fait qu'il... Enfin.

99 Anabelle : Qu'il parle pas français à la maison.

100 Marjorie : Ouais. Parce que c'est vraiment la lecture et l'apprentissage au niveau phono-grapho, tu vois... Fffff. Y a des enfants dont la problématique, je trouve, se rapproche des difficultés. (T), par exemple, le petit kosovar, lui, il avait pas le droit d'être pris parce que ça faisait plus d'un an qu'il était en France mais, apparemment il avait dû être scolarisé vraiment en pointillés de chez pointillés et...

101 Anabelle : Donc, ça faisait un an, à peine un an ?

102 Marjorie : Et donc, ça se voyait pas que ça faisait un an qu'il était en France, quoi.

103 Anabelle : Parce qu'il parlait bien le français ?

104 Marjorie : Non, non, il galérait comme s'il venait d'arriver, quoi. Alors, Aline l'avait pris en petit peu au début, mais...

105 Anabelle : Ouais, la prise en charge, elle est parfois trop courte pour certains, quoi. Et puis en plus en maternelle, ils sont pas du tout pris en charge.

106 Marjorie : Oui, et puis après, du coup, ça prend pas en considération l'absentéisme. En fait, du coup, lui, il avait été très peu là.

107 Anabelle : Même en France ?

108 Marjorie : Oui, oui. Si tu veux il était là tous les Saint Glinglin donc, du coup... L'absentéisme, si t'es une fois là une journée, puis absent un mois puis ensuite pareil, et le gosse qui est là, assidu, tous les jours, du coup, en fait, à l'arrivée, t'as pas le même ratio horaire et, du coup, la durée de prise en charge pour un ENA, enfin...

109 Anabelle : Après, comme la prise en charge pour les ENA, elle est à partir de 6 ans, l'école, elle est censée être obligatoire et donc là, ils sont plus assidus, tu vois. En maternelle, effectivement, d'une t'as pas de prise en charge, de deux tu peux avoir une scolarité en pointillés parce que c'est pas obligatoire, effectivement. Même si tu peux inciter les parents à les mettre tous les jours...

110 Marjorie : Ah, ben, surtout eux.

111 Anabelle : Mais ça reste du ressort des parents, en maternelle, en tout cas. Est-ce que tu penses poursuivre la mise en place d'activités d'Eveil aux langues de l'année prochaine ? Pourquoi et sous quelle forme ?

112 Marjorie : Oui, ah ben, oui, oui. Je vais copier. Je vais faire la copieuse. Je vais essayer de me resservir de ce que j'ai observé du coup. Voilà.

113 Anabelle : Alors moi, j'ai copié les supports !

114 Marjorie : Je suis pas très douée, voilà, toute seule.

115 Anabelle : Attends, mais c'est sûr, c'est pas...

116 Marjorie : Mais, oui, l'arbre des « bonjours » je le referai avec plaisir. Je vais essayer de mettre dans ma tête, de me souvenir de tout ce que tu as fait et puis de le refaire.

117 Anabelle : Je te dis, c'est vraiment issu de ces supports, c'est quand même clé en main. Après, j'ai changé deux-trois petites choses par rapport aux langues de la classe pour qu'on puisse les intégrer, parce que j'ai trouvé que c'était intéressant de s'appuyer aussi sur ça. C'est vrai qu'on n'a pas eu beaucoup de temps pour les préparer ensemble parce que ça aurait été intéressant aussi que tu interviennes et que tu puisses t'essayer à ça, mais bon, ça été un peu compliqué.

118 Marjorie : Oui, mais bon, te regarder faire, ça a été instructif pour moi aussi donc... Du coup, ça me fait un modèle.

119 Anabelle : T'as vraiment observé, quoi.

120 Marjorie : Ouais, ça me fait un modèle. Et j'ai une idée de ce que ça doit donner, du coup. Moi, j'ai beaucoup besoin de ça, et malheureusement, dans notre profession c'est très rarement le cas de pouvoir.

121 Anabelle : Mmm, carrément.

122 Marjorie : Oui, pour moi, c'est de l'or de voir une autre enseignante mener une séance qui marche bien. Je regrette de ne pas pouvoir le faire plus souvent même dans d'autres matières. J'adorerais pouvoir aller voir Véro ou Bernadette dans leur classe, voir comment elles font et tout. Les quelques fois où j'ai pu, parce que j'étais TR et que j'étais dans l'école à ce moment là, mais c'est là que j'ai le plus appris, quoi. Moi, personnellement c'est ce dont j'ai besoin pour avancer.

123 Anabelle : C'est marrant, parce que tu n'es vraiment pas la seule à l'avoir souligné, ça. Bernadette, Martine, elles me l'ont dit aussi, que c'était agréable de regarder.

124 Marjorie : Ben oui, plutôt que de passer des heures en conférences qui sont parfois de qualité inégale, ou qui tombent pas forcément bien à propos par rapport à la problématique dans laquelle... les questions qu'on se pose... pouvoir avoir un temps comme ça, un volume horaire d'observation de collègues, de fonctionnement différent, moi...

125 Anabelle : Ça enrichit, quoi.

126 Marjorie : Ouais, cool, quoi, on regarde, on se nourrit et puis on prend ce qu'on a besoin, envie de prendre, ouais, ça je trouve que vraiment, il y a un côté très rassurant, enrichissant et rassurant aussi parce que tu vois que les autres ne sont pas forcément des sur-hommes non plus.

127 Anabelle : C'est ça ! Ils sont aussi en difficulté !

128 Marjorie : Non, mais c'est con, mais c'est vrai que des fois tu l'oublies. Moi, en tout cas ! Ça doit être mon complexe d'infériorité mais ! Moi ça me fait toujours du bien de voir d'autres enseignants...

129 Anabelle : Galérer ! (*rires*)

130 Marjorie : Galérer et puis réussir aussi d'autres trucs parce que, du coup, c'est ce qui m'aide justement. Moi je trouve personnellement que c'est là que je progresse le plus, en m'inspirant des autres.

131 Anabelle : Et en voyant ce qui marche, ce qui ne marche pas. Donc finalement, tu n'as pas eu de regrets de ne pas prendre en main les séances.

132 Marjorie : Disons que non, enfin...

133 Anabelle : C'était pas si grave.

134 Marjorie : Non c'était pas si grave. Je te dis, vraiment, ça m'a permis de...

135 Anabelle : C'est cool. Alors. Qu'a apporté la mise en place de ces activités d'Eveil aux langues à tes élèves ?

136 Marjorie : Ben, c'est un peu ce que j'ai dit tout à l'heure, il y a tout le niveau psychoaffectif où ça a permis de valoriser, de positiver, de mettre en avant des enfants qui sont plutôt discrets, réservés, et qui, du coup, ont osé prendre la parole parce qu'ils étaient fiers de pouvoir apporter des choses. Ça a permis, vu qu'il y a énormément d'enfants qui ont une double culture, ce que j'espère, je suis pas sûre que ce soit le cas mais en tout cas je l'espère, et je pense que ça vaut le coût, c'est de réduire la tension et le clivage, qu'il y ait un peu moins cette coupure entre le monde de l'école qui est d'un côté et puis la famille. Ce côté un peu schizophrène que ça donne chez ces enfants là qui sont complètement déchirés entre deux trucs qui ont rien à voir l'un avec l'autre et où ils savent plus trop qui ils sont au milieu. Essayer de mettre un peu de colle pour que ça fasse un tout et que ce soit pas bizarre, tu vois, je m'exprime très mal, mais...

137 Anabelle : Non, mais, je comprends très bien ce que tu veux dire.

138 Marjorie : Mais bon voilà, l'idée est là. C'est pour ça que je dis psychoaffectif parce que je pense qu'il y a beaucoup de psychologique aussi...

139 Anabelle : Dans l'identité, on peut dire ça ?

140 Marjorie : Dans l'identité et de répercussion sur le psychologique. Je suis vraiment persuadée que l'ambiance de classe, l'humain, ça compte à 90% dans l'apprentissage. Et que l'apprentissage en fait c'est rien. C'est « pinuts », tu peux mettre ce que tu veux en place, on s'en fout, si tu le fais dans une ambiance de merde, culpabilisante et ce que tu veux, ben... C'est même pas la peine.

141 Anabelle : Ça marchera pas.

142 Marjorie : Ce qui veut pas du tout dire que j'arrive à avoir une bonne ambiance de classe. C'est l'idée que j'ai à la base. Dans les faits, dans l'application, je suis pas encore... Je suis très loin du compte. Surtout cette année. Mais dans l'idée, voilà, je suis persuadée du bien-fondé de ce genre de démarches.

143 Anabelle : Et que le « vivre-ensemble », pour toi, passe avant les apprentissages.

144 Marjorie : Oui, mais parce que si au niveau relationnel, si t'as pas une relation de confiance, c'est mort.

145 Anabelle : D'office, ouais.

146 Marjorie : C'est mort.

147 Anabelle : Et tu dirais que ça a été le plus profitable, ou discutable, hein, selon les enfants, pour quels élèves de ta classe ? Parce que tu disais ceux qui ont une double culture, tu as aussi des ENA, tu as aussi des enfants monolingues qui ne parlent que le français...

148 Marjorie : Ben, je pense des gosses comme (W) pour prendre un exemple concret...

149 Anabelle : Donc ENA, quoi.

150 Marjorie : ENA, réservée, tu vois, elle, je pense que ça lui a fait beaucoup de bien. Ça lui a fait beaucoup de bien. Des gosses comme (Y) et (X) qui sont un peu en dedans parce que, des fois, ils ont un peu du mal sur certains trucs, là, ça permet de... Et puis ça fait beaucoup de bien dans l'autre sens aussi à des (N) ou des (M) qui sont bourrés de leurs petits préjugés et que ça fait un peu redescendre

sur terre et que ça force un peu l'esprit étriqué à s'ouvrir, quoi. Donc, moi je pense que ça a fait du bien un peu à tous sous des aspects différents, chacun pour d'autres raisons, dans un sens ou dans l'autre. Un (J), (N), (M), (L) même qui avait des propos aussi... Voilà, ces gosses là, je pense que ça leur a fait du bien autrement, d'une autre manière.

151 Anabelle : Et tu penses que les ENA qui viennent juste d'arriver comme la petite qu'on a accueillie dernièrement, (Q), c'est ça ? Est-ce que c'est profitable, discutable sachant que les séances sont tout en français ou quasiment, enfin que le niveau pour suivre de compréhension en français...

152 Marjorie : Elle, je sais pas, c'était trop tôt, je pense. Elle venait vraiment juste juste juste d'arriver. Lui tomber dessus avec, c'était peut-être un peu tôt. Par contre ceux, genre (O) par exemple, ça faisait juste un mois qu'il était arrivé, franchement, il est bien rentrée dedans ! Il est super bien rentrée dedans. (U), super.

153 Anabelle : (U), ça fait combien de temps qu'elle est là ?

154 Marjorie : Fin janvier seulement.

155 Anabelle : Ah, ouais ! J'aurais dit plus.

156 Marjorie : Elle est brillante. Elle est brillante, la môme.

157 Anabelle : Ah, oui ! Donc elle avait déjà assez de compréhension pour suivre à peu près l'essentiel des séances parce qu'effectivement (Q)...

158 Marjorie : Elle est polyglotte et franchement, oui, elle est brillante cette môme.

159 Anabelle : Bon espoir.

160 Marjorie : Ah, oui, oui ! Non, mais elle... Ouais.

161 Anabelle : Pas d'inquiétude.

162 Marjorie : Non, mais elle, je pense, au pire plus tard, elle sera traductrice, vu son bagage de langue, enfin... Non et puis elle est vive. En maths, ça va bien aussi.

163 Anabelle : Elle sera brillante.

164 Marjorie : Je pense. Je lui souhaite.

165 Anabelle : A titre personnel et professionnel aussi qu'est-ce que ça t'a apporté à toi ces séances d'Eveil aux langues ? Enfin si ça t'a apporté quelque chose...

166 Marjorie : Si comme je te dis ça m'a appris à faire, quoi, tout simplement.

167 Anabelle : Et au niveau perso, est-ce que t'a senti aussi des choses, même en dehors de ta vie professionnelle, quoi, en tant qu'individu...

168 Marjorie : Ben ça m'a fait vivre des moments comme les enfants, quoi. Ça m'a fait vivre des moments, ça m'a permis de... En vivant ces moments, au niveau psychoaffectif, j'ai évolué également. Comme eux. Et puis ça m'a montré que c'était possible de mener ce type de séances que c'était enrichissant et que ça valait le coût. Avant, j'aurais sûrement été toute coincée, j'aurais pas osé essayer parce que... Oulala... Par quel bout le prendre ? Même si l'idée est chouette, mais il y a plein de trucs comme ça, comme les débats philo cette année, des trucs, du coup, où j'ose pas forcément me lancer parce que j'ai pas une idée du produit fini, et puis je vais me casser la figure.

169 Anabelle : C'est déstabilisant.

170 Marjorie : Ouais, et puis du coup, des fois j'essaye et des fois j'essaye pas et je reste dans les starting-blocks. Et ce genre de trucs là, je pense que j'aurais peut-être pas essayé, tu vois, alors que là, ça montre que c'est possible, que c'est faisable, c'est même cool, ça se passe plutôt bien.

171 Anabelle : On se rend compte qu'il y a une vraie envie de la part des enfants.

172 Marjorie : Les enfants rentrent dedans, ils aiment, les familles aussi, donc ça montre la faisabilité et l'intérêt de la chose, donc...

173 Anabelle : Et est-ce que tu penses que ça a changé ou enrichi certaines de tes conceptions initiales ? Est-ce que tu penses qu'il y a eu des changements ou pas du tout par rapport à ce que tu pensais au départ sur tes langues par exemple, sur les langues que tu maîtrises ou maîtrises pas, les langues que tu connais ou au niveau de la connaissance de ton public ?

174 Marjorie : Ah ben ça m'a... Si, du coup, c'est génial parce que j'ai découvert véritablement à cette occasion le pays d'origine et la langue de mes ENA par exemple. Ce que j'aurais pas été chercher autrement. En tout cas, peut-être pas, peut-être que je me serai quand même un peu intéressée à ça mais c'est pas forcément sûr parce que, avant, j'étais pas au courant de tous.

175 Anabelle : Parce que tu l'exploitais pas, donc t'avais pas besoin...

176 Marjorie : Non, mais voilà, justement, ça m'a fait prendre conscience, réaliser vraiment que j'appliquais cette fichue coupure totale entre l'école qui s'en fout de ce qui se passe à l'extérieur, quoi. Je les prenais comme ils étaient, mais je cherchais pas à savoir qui ils étaient, tu vois ?

177 Anabelle : Ouais, je vois, je vois bien, ouais.

178 Marjorie : Et rétrospectivement, je me dis, merde, c'est nul, quoi. C'est nul parce que j'ai pas cherché à savoir avant qui ils sont donc du coup, je me dis, mince, c'est pas top, quoi.

179 Anabelle : Et puis, on a été surpris. Enfin, moi j'ai été très surprise. Je savais qu'il y avait du multiculturalisme dans ces classes chez mais j'aurais pas dit autant, franchement. En regardant comme ça, dans la cour d'école, de mon œil extérieur de prof d'UPE2A, d'arriver dans vos classes je savais qu'il y avait une richesse mais elle était bien supérieure à ce que j'avais imaginé. C'est impressionnant. Impressionnant. Tu as le nombre de langues de ton arbre, ne serait-ce que de ton arbre, dans une classe, quoi, et c'est pareil dans toutes les classes où je suis passée quasiment. La tienne est quand même très très riche, au niveau du nombre de langues, mais les autres aussi, il y a d'autres langues que t'as pas ici. Impressionnant. Est-ce que tu penses que ça a apporté quelque chose à l'ensemble de l'équipe enseignante ?

180 Marjorie : Alors là, les collègues, j'en sais rien. Ça aurait pu plus.

181 Anabelle : Peut-être il faut plus de temps.

182 Marjorie : Ça aurait pu plus dans le sens où on aurait pu se fédérer, on aurait pu en discuter, il pourrait y avoir une dynamique plus importante autour de ça que je ne ressens pas pour l'instant. Maintenant tu n'es pas encore revenue sur l'école non plus.

183 Anabelle : Oui et puis c'est vrai qu'on n'a pas fait le temps collectif de la fin.

184 Marjorie : Et puis c'est vrai qu'on a tellement de trucs en plus sur le feu en ce moment que...

185 Anabelle : Vous êtes tous dans vos classes.

186 Marjorie : Et puis on a tellement de projets qui se...

187 Anabelle : Mais par exemple, les « Sacs d'histoires », il y avait quand même tout un cycle autour de ça.

188 Marjorie : Ça ouais, y a quand même eu, du coup, des échanges autour mais pas de débriefing, pas de... C'est de la gestion, quoi, tu vois. C'est pas...

189 Anabelle : OK, mais je pense qu'effectivement soit en terme de temps, soit en terme de dynamique, cette année, on n'a pas senti de changement à ce niveau là dans l'ensemble.

190 Marjorie : Ben, pas au niveau collectif. J'ai pas senti un élan, même si je pense que chacun va tirer un bilan positif pour l'expérience qu'il a vécu mais par contre, c'est individuel, c'est pas sur le plan collectif.

191 Anabelle : Est-ce que tu penses qu'on devrait intégrer ce type d'activités au projet d'école ?

192 Marjorie : Ah ouais, dans cette école ici, oui. Incontestablement. Dans d'autres écoles on peut peut-être en faire l'économie selon les endroits, les contextes encore que comme on l'a vu avec (N) et le reste, quelque soit le milieu justement tu peux te servir, pour ouvrir à d'autres cultures ou... Voilà. Mais en tout cas ici, ce serait se priver de quelque chose, je pense. Vu le multiculturalisme qu'il y a. Autant s'appuyer dessus et le mettre en valeur plutôt que... De toute façon il est là donc... Soit tu es dans la négation, soit tu es dans l'utilisation et l'exploitation, donc...

193 Anabelle : Mmm. Ouais. Soit tu le prends comme une chance, soit comme quelque chose à nier et à réduire.

194 Marjorie : Ou dont tu te fous aussi.

195 Anabelle : Oui. Qui n'a pas d'importance.

196 Marjorie : Moi j'étais pas dans quelque chose qu'il fallait niveler, qu'il fallait éradiquer. C'est juste que je me suis pas assez intéressée à mes élèves avant pour justement être au courant de toute la richesse qu'ils avaient. Je dis ça, je me flagelle quand même bien.

197 Anabelle : Oui, parce que personne ne t'incite à le faire vraiment. L'institution ne t'incite pas forcément à le faire non plus.

198 Marjorie : Non, et puis je savais quand même certains, je m'étais quand même... Enfin voilà.

199 Anabelle : Oui, quand je t'ai posé des questions au début...

200 Marjorie : Mais pas à ce point là. Pas dans le détail, pas comme après. C'est pour dire qu'il y a une évolution, quoi. Une évolution.

201 Anabelle : Non mais tu savais déjà des choses sur tes élèves au départ ! (*rires*) C'est clair. Et la dernière question, c'est une question plus ouverte. Si toi, tu as des remarques en plus ou des questions en suspens sur ce dispositif, voilà, des remarques, des questions, des choses qui te viennent comme ça en dehors des questions que je t'ai déjà posées.

202 Marjorie : Moi, je pense que c'est un truc qu'il faudrait qu'on maintienne avec des interactions avec les autres personnes, comme on a fait, par exemple.

203 Anabelle : Heu, en interaction avec d'autres personnes ?

204 Marjorie : Oui, c'est pas un projet, je trouve que tu... C'est un peu comme l'anglais, tu vois. Si je mène ça tout seule dans ma classe, sans impératif, sans... Sans... Sans toi, sans... enfin voilà...

205 Anabelle : Sans équipe, en fait.

206 Marjorie : Sans équipe, sans...

207 Anabelle : Echéance...

208 Marjorie : Sans obligation. Tu vois ce que je veux dire. On en a toujours des obligations mais y en a certaines, je veux dire, l'anglais, honnêtement, je le respecte pas toujours, parce qu'il y a tellement de boulot et le programme est tellement trop chargé et t'arrives tellement pas à tout faire que du coup, et ben souvent il passe à l'as, quoi et, c'est pas bien. Et comme beaucoup de projets que j'aimerais beaucoup faire, j'ai peur que ça reste lettre morte, que ce soit souvent le truc sur lequel...

209 Anabelle : On retarde, on procrastine...

210 Marjorie : Voilà, voilà. Mais je trouve que ce serait bien de rester dans une dynamique qui justement t'oblige, tu vois.

211 Anabelle : Mais si on continue en équipe, parce que je sais quand même qu'il y a des collègues qui ont envie de poursuivre, sous une forme ou sous une autre, c'est vrai que les « Sacs d'histoires », on est nombreuses à vouloir continuer donc on en parlera mais il faut qu'on se voit en début d'année et qu'on voit comment on peut faire tourner ça et, voilà. Et les séances en classe, effectivement, soit ça devient un axe du projet d'école et là, on se donnera des échéances et on saura que telle personne a fait tel module en CP, qu'en CE1 on fera plutôt tel module... S'il y a une dynamique d'école et des échéances, effectivement peut-être qu'on pourra s'y contraindre, parce que sinon, je pense qu'il y a effectivement des enseignants qui vont abandonner. On verra, en tout cas...

212 Marjorie : J'aimerais bien ne pas en faire partie ! Parce que je trouve ça super intéressant et, voilà.

213 Anabelle : Ça, on peut voir que sur le long terme.

214 Marjorie : Quitte à faire après des groupes et à mélanger les classes, enfin, pour dynamiser.

215 Anabelle : Et être contraints ! Les décroissements, ça nous oblige à...

216 Marjorie : Les décroissements GS-CP qu'on fait, bon ben, je suis obligée de faire des problèmes en maths, ouverts. Sinon, j'en ferai pas. Clairement. J'aurais pas le temps, donc voilà, c'est bien, ça m'oblige. C'est pénible, des fois ça me fait pester, parce que quand tu as encore d'autres projets qui, au même moment, se télescopent et « La grande lessive » et « Le Parc des oiseaux » et « La fête des mères » et machin, et que du coup, t'es au milieu, tu t'arraches les cheveux, moi, y a des moments, c'est... mais en même temps, c'est ce qui fait que, du coup, on l'a fait ! C'est ce qui fait qu'à l'arrivée, on peut dire, on l'a fait.

217 Anabelle : Mmm, c'est ça. Ouais, ça c'est sur.

218 Marjorie : Donc, c'est quand même bien.

219 Anabelle : La contrainte peut aider à...

220 Marjorie : Même si ça fait un truc un peu d'équilibriste à certains moments, c'est bien. C'est bien et puis vu que je pars dans tous les sens un petit peu, ça me cadre.

221 Anabelle : Ouais, ça t'aide. (*rires*) Tu te connais.

222 Marjorie : Ouais. (*rires*)

223 Anabelle : Bon, ben, j'espère bien qu'on continuera l'année prochaine.

224 Marjorie : Et ben écoute, ouais, ouais, moi je suis partante.

225 Anabelle : Et puis, l'entretien collectif, là, on le fera la semaine prochaine. Lundi. Entre midi et deux. A 13h si ça... J'envoie un mail, j'ai pas encore pensé à envoyer un mail.

226 Marjorie : Pas de souci.

227 Anabelle : Et puis vraiment, voilà, je sais pas si tu es allée voir la vidéo sur les « Sacs d'histoires » que j'ai envoyée par mail ?

228 Marjorie : Heu... Non, non. J'ai pas été voir. Tu l'as envoyée il y a longtemps ?

229 Anabelle : Ouais, y a un moment, et c'est une petite vidéo, elle est pas longue, elle dure, je sais pas, je sais plus combien elle dure, entre 5 et 10 minutes, je sais plus, et c'est vraiment heu... ça illustre les « Sacs d'histoires », la mise en place de « Sacs d'histoires » en Suisse. Donc, en plus de ce qu'on a là, il y a un petit jouet, un petit jeu à faire et une surprise à faire en famille et donc Martine a adoré cette idée de rajouter un petit objet qui incite les parents aussi, à, pas seulement à faire une lecture du livre mais aussi à jouer ensemble, à passer un moment de plaisir ensemble. Et vraiment, je t'invite à aller voir cette vidéo. Ça donne espoir sur le lien, ce que tu disais, avec la famille, c'est vraiment... Ouais j'aime beaucoup cette vidéo parce que je trouve que ça montre vraiment les enjeux.

230 Marjorie : Cette année je t'avoue que... Avec... Tu sais, ça s'était mal passé en début d'année, tout de suite, peu de temps après la rentrée avec la maman qui s'était braquée et puis qui avait fait une vraie cabale et tout, donc du coup, ça a mal démarré, on va dire.

231 Anabelle : Avec les parents de ta classe ?

232 Marjorie : Oui. Par contre, à la base, je suis quelqu'un qui est vraiment persuadée sur l'importance monumentale du lien école-famille par le biais de la confiance des parents parce que si t'as pas ça, t'as rien et puis les gosses ils ont pas... Enfin, c'est... Et l'année dernière, avec mes maternelles, je leur avais donné mon mail perso. Et en fait on communiquait par mail, on échangeait et à la fin de chaque journée je leur faisais un bilan avec des photos de ce qu'on avait fait et... Enfin, tu vois, au niveau de l'échange, du coup, ça s'est pas fait, j'ai pas pu le reproduire ici et c'est vrai que du coup, c'est un peu grippé et je sais pas... Je suis dans un questionnement : est-ce que je le fais, est-ce que je le fais pas l'année prochaine ? Ça s'est pas bien passé en début d'année... Mais en même temps, je me dis c'est mes idées, alors, merde, je vais pas les mettre de côté parce qu'il y a une idiote qui est venue m'embêter et... oui, mais c'est la même école alors, du coup, ils parlent entre eux, alors bon... Après, je vais voir, mais j'étais partie dans ma tête ces derniers jours pour me dire que j'allais refaire parce que... Alors pas la lettre de Célestine parce que là, c'était trop lourd.

233 Anabelle : La lettre de ?

234 Marjorie : La lettre que je faisais avec toutes les photos, les machins, mais bon, c'était maternelle, ils parlent pas de leur journée, donc. Par contre, un truc plus... Quand il se passe des trucs, quoi.

235 Anabelle : Ben peut-être une fois par semaine, tu peux le faire avec tes élèves, du coup, production d'écrits collective, une fois par semaine sur le fait marquant de la semaine. Et après, le week-end, ils peuvent en parler en famille puisque tu envoies un petit mail, le vendredi soir par exemple.

236 Marjorie : Mmm, c'est pas con, ça.

237 Anabelle : Ça peut... Enfin, tu vois. Mais pas tous les jours, quoi. Sinon, tu vas pas t'en sortir ! Mais une fois par semaine et du coup, ça fait une production d'écrits collective et puis même au niveau du vivre ensemble, tu sais, ce que tu disais...

238 Marjorie : Et c'est vachement important parce que ça aussi, je le fais pas aussi assez : le bilan de qu'est-ce qu'on a appris et machin, la métacognition, c'est hyper important. J'y crois mais je le fais pas. Ça m'énerve, hein. Il y a plein de trucs comme ça. J'y crois, je suis convaincue, mais je le fais pas. Et tu te dis, bon, c'est bien d'avoir des idées, mais y a un moment, faut peut-être les mettre en pratique.

239 Anabelle : Oh, on a une vie pour progresser !

240 Marjorie : Ouais, la marge... La marge, elle est bien. Ouais.

241 Anabelle : Enfin voilà. Des pistes, encore des pistes !

242 Marjorie : J'ai trop de pistes et pas assez de...

243 Anabelle : Bon ben merci beaucoup Marjorie.

244 Marjorie : Non, ben c'est moi qui te remercie.

[Fin de l'enregistrement]

Entretien final n°5

Transcription de l'entretien

Personnes présentes :

- **Anabelle** : moi-même, qui mène l'entretien
- **Houda** : enseignante de CM2

¹ Anabelle : Alors, je vais te poser une petite dizaine de question. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. C'est vraiment pour faire le bilan de ce qu'on a fait ensemble. Il y a quatre questions qui nous serviront la semaine prochaine pour le bilan collectif où je vous demanderai de présenter un peu ce que vous avez fait dans votre classe aux autres et de dire ce que vous en avez pensé, en gros. Et puis, là, c'est vraiment sur toi, dans la classe et les élèves, ce qui s'est passé ici même.

² Houda : D'accord.

³ Anabelle : Voilà. Alors, quels modules d'Eveil aux langues on a mis en place dans ta classe, si tu peux expliquer un petit peu et de quels supports ils viennent ?

⁴ Houda : Attends, j'ai pas révisé ! (*rires*)

⁵ Anabelle : Regarde, t'as une feuille de pompe, là ! (*rires*) J'ai tout prévu ! Non, ça c'est pour vous. C'est les documents qui ont été utilisés sur toute l'école. Donc y en a qu'on a utilisés dans ta classe, d'autres, non. Mais ça, c'est pour vous, pour que vous sachiez ce qui existe et que vous puissiez ré-exploiter plus tard. Voilà, je vous ai fait un petit...

⁶ Houda : D'accord, mais, t'étais pas au courant de ce qu'on a fait en classe !? (*rires*)

⁷ Anabelle : Non, j'en ai aucune idée, alors, est-ce que tu peux nous expliquer ?! (*rires*)

⁸ Houda : Bon, alors mon point de vue. Donc en fait, bon, plus généralement on a fait une sensibilisation aux différentes, enfin à quelques langues qui existent, des langues étrangères. Et donc là, on est partis, pour le premier module, sur les jours de la semaine. Donc, dans différentes langues, alors, je vais pas pouvoir te les redire. Bon, ce qu'on a fait avant, c'est aussi un recueil de ce que pratiquaient les élèves aussi, on a leur a fait passer un questionnaire sur les langues qu'ils pouvaient connaître, parler, ou avoir entendu. Et bon, c'est vrai que ça a suscité beaucoup d'interrogations auprès des élèves.

⁹ Anabelle : Ouais, carrément.

¹⁰ Houda : Enfin, ça se voyait qu'ils avaient... Oui, que c'était pratiquement la première fois qu'on leur demandait ça. Et, c'est vrai qu'il y a certains élèves pour qui ça allait, c'était intéressant et puis il y en avait d'autres qui paraissaient gênés.

¹¹ Anabelle : Mmm, dès le début ?

¹² Houda : Mmm.

¹³ Anabelle : D'accord.

¹⁴ Houda : J'ai trouvé. C'était assez agité au début parce que c'était le genre de séance qu'ils avaient pas l'habitude de pratiquer et ce que j'ai remarqué encore plus auprès des CM2, c'est que quand on parle de choses qui les concerne, ça les... Oui, pas que ça les rend mal à l'aise, mais c'est particulier, ils ont pas l'habitude, en fait. Ils sont un peu gênés quand on parle d'eux et plus ils grandissent et plus ça se ressent.

15 Anabelle : C'est le début de l'adolescence, hein, pour certains. Donc, ça prend une autre forme qu'avec des CP où ils se posent pas du tout les mêmes questions qu'un gamin de CM2, c'est sûr. Et toi, t'as senti ça, donc.

16 Houda : Oui, j'ai senti ça. J'ai senti quelque part aussi que ça leur a fait du bien. Et il y en a même qui en étaient fiers, ça c'était vraiment... Et c'est vrai qu'on n'a pas forcément l'occasion de parler de leur histoire, je pense à l'élève qui est née en Espagne et qui est venue à l'âge de 3-4 ans, ouais, c'était vraiment... J'ai senti que ça leur faisait du bien.

17 Anabelle : Dans cette phase donc de... On peut l'appeler biographie langagière, le début, la fleur des langues.

18 Houda : Oui. Mais, par contre, c'est vrai qu'on avait des séances assez courtes, que c'était sur un temps très court. J'ai trouvé qu'on aurait pu un petit peu plus approfondir.

19 Anabelle : Chaque module ?

20 Houda : Par rapport à ce qui les concerne, eux.

21 Anabelle : D'accord. La première phase, en fait. Aller plus loin dans... Alors, je l'ai pas ici, mais je t'avais prévu des prolongements. Et pour le CM2, je crois que c'était : *Dis moi quelles langues tu parles, je te dirai qui tu es*, et c'est tout un module, plus du côté identité, biographie langagière, voilà, le lien entre les langues que je parle et qui je suis. Et ça je pense qu'effectivement, on aurait pu aller plus loin avec cette classe. C'était ça qui les intéressait le plus. Et les autres modules, du coup ?

22 Houda : Au niveau des autres modules, non, c'était...

23 Anabelle : Donc les jours de la semaine.

24 Houda : Donc, les jours de la semaine. C'était... Ecouter, heu... Au niveau de l'écrit aussi, comparer. Essayer de deviner, faire des correspondances. Donc ça oui, j'ai trouvé que c'était super intéressant et puis ils ont bien accroché. L'idée de faire des ateliers par groupe, d'afficher par groupe, aussi, je trouve que c'est vraiment intéressant. Ça s'est bien passé. C'est moteur aussi. C'est motivant.

25 Anabelle : Et le troisième module qu'on a fait ?

26 Houda : Alors, par rapport à l'enfant, enfin le petit chanteur de rap.

27 Anabelle : Ouais, c'est ça, Adrien.

28 Houda : Donc, ça aussi, ce qu'on disait la dernière fois, c'est que, ça parle pas d'eux directement mais ça fait écho énormément à ce qu'ils peuvent vivre tous personnellement. Donc, ça permet aussi de créer une petite distance mais aussi de s'identifier à l'élève en question, enfin à l'enfant. Donc, je trouve que c'était vraiment malin. C'était malin comme...

29 Anabelle : Et tu vois, j'étais surprise, moi, à la fin, quand on leur a demandé : est-ce que vous voyez des situations où il y a ces mélanges de langues, il y en a pas beaucoup qui se sont exprimés. Il y en a quelques-uns qui ont dit : ben oui, quand on connaît pas trop une langue, des fois, moi, je vois, mon grand-père, quand il sait pas le dire en telle langue, il va l'utiliser. Et j'imaginai, je sais pas pourquoi, parce qu'il y a une telle diversité dans ta classe, qu'ils allaient trouver plus d'exemples. Et je suis sûre qu'ils en connaissent plus mais qu'ils les ont pas cités.

30 Houda : Ah mais oui. Mais ce que disais, c'est que les CM2... Moi, pour avoir beaucoup eu des CE2, CM1, CM2, c'est vrai que les CM2... Bon, j'ai des élèves qui parlent quand même pas beaucoup, même des très bons élèves, mais qui parlent pas beaucoup. Mais, parmi eux, j'ai des élèves que j'avais eu en CE2. Et que j'ai retrouvés en CM2 et j'ai senti la différence. Ils étaient beaucoup plus spontanés en CE2, ils parlaient plus d'eux-mêmes, alors voilà. C'est...

31 Anabelle : Alors, c'est peut-être le biais « oral » qui fausse le truc, c'est-à-dire que si par exemple, on leur avait demandé la même chose à l'écrit ? Ou peut-être dans leur tête ils y ont pensé.

32 Houda : Oui, c'est dans leur tête. Oui, voilà. C'est particulier aux CM2. Ils aiment pas trop se mettre en avant, à part les caractères un peu extravertis qui aiment bien parler d'eux, j'en ai quelques-uns dans la classe.

33 Anabelle : Oui, oui.

34 Houda : Voilà. Mais y en a d'autres qui sont plutôt sur la réserve alors que, quand je les avais en CE2, j'avais pas ça.

35 Anabelle : Et du coup, c'est vrai que je sais pas si c'est qu'ils ont pas réussi à identifier dans leur tête d'autres situations où on mélange les langues comme ça ou qu'ils n'ont pas osé le dire, ou si vraiment ils n'ont pas fait le lien. Tu vois, nous, on peut pas savoir si...

36 Houda : Ou si ils avaient pas envie de parler.

35 Anabelle : Ou si ils avaient pas envie de le dire. Qu'ils l'avaient bien fait dans leur tête et que ça a été utile.

36 Houda : Mais, moi, c'est souvent. Je sais que voilà, ils ont aussi d'autres choses dans la tête. Ils sont beaucoup dans la pensée et donc... Mais bon, c'est pas obligatoire en soi de parler, on peut... C'est vrai que t'as pas filmé mais rien que visuellement, on voit plein de choses.

37 Anabelle : Toi, surtout, qui était extérieure, tu as dû voir plein de choses que j'ai pas pu voir.

38 Houda : Ouais, on voit des réactions, on voit des regards, donc ça c'est... Ça donne des informations aussi.

39 Anabelle : Ouais, j'ai pas pu mais, ça aurait été vachement bien mais, bon.

40 Houda : Non, mais... Et puis même, il faut les autorisations des parents, c'est un peu compliqué.

41 Anabelle : J'écoute la voix.

42 Houda : Oui, mais y a déjà pas mal de choses à faire, rien qu'avec la voix, hein. Ça c'est clair.

43 Anabelle : Oui, je pense.

44 Houda : Et, heu... Qu'est-ce que je voulais te dire d'autre ? Oui, c'est vrai que moi, je suis pas là, à vouloir beaucoup les inciter à parler aussi. Donc, je suis sûre que même s'ils parlent pas, même s'ils enregistrent, ça les fait grandir énormément, donc... J'attends pas à ce qu'il y ait forcément une réaction de leur part, de tous, mais je sais qu'il y a quand même eu un impact.

45 Anabelle : C'est ce qui compte. Qu'est-ce que tu as pensé de ces activités ? Est-ce que tu penses qu'elles étaient justifiées dans ta classe ? Et pourquoi, à quel niveau c'était justifié dans ta classe. A quel niveau c'était intéressant, utile pour ta classe ? Ou pas.

46 Houda : Si, si, si. C'est vrai que c'est pas un projet auquel j'avais pensé au début d'année en me disant, oui, il faudrait qu'on travaille sur ça etc. J'avais quand même l'idée, en début d'année, de travailler sur l'étranger.

47 Anabelle : D'accord. Déjà ?

48 Houda : De s'ouvrir à l'extérieur.

49 Anabelle : Déjà avant que je t'en parle, donc...

50 Houda : Oui, oui, ça m'attirait, même, j'avais fait la demande en musique donc... Elle nous a fait découvrir des musiques de différents continents. J'avais fait aussi la demande, d'ailleurs, par rapport au spectacle de l'école, nous on est tombés sur « La route de Memphis », donc ça s'y prêtait bien. Moi aussi, j'avais envie de changement, de... Voilà, la preuve, je change d'école l'année prochaine. J'ai prévu aussi de faire un grand voyage. J'ai fait un voyage à l'étranger. Et au niveau de la littérature, aussi, on a travaillé sur un livre, c'est *L'ami l'iguane*, donc ça parlait d'une mexicaine. Donc, ton projet, ça tombait vraiment, vraiment bien. Après, particulièrement dans cette école, on a... C'est très hétérogène, hétéroclite. Et donc, ça s'y prêtait vraiment bien. On a plein de cultures différentes, on a plein d'origines. J'ai des élèves qui sont nés en France mais qui ont leurs parents qui sont nés à l'étranger, j'ai des élèves qui sont en France, pas mal, depuis pas très longtemps. C'est très mélangé. Ça bouge de par l'existence de l'UPE2A et du coup, du foyer à côté. Et donc ça s'y prêtait vraiment bien. De désacraliser en fait. J'ai un élève mutique, aussi dans la classe et bon, j'ai fait des petites recherches sur le mutisme, j'ai pas la prétention d'expliquer les raisons, mais je sais qu'une des raisons qui explique le mutisme, c'est, en fait, le décalage entre la culture scolaire et la culture familiale et certains élèves ont l'impression, en s'ouvrant à la culture scolaire, de trahir un peu leur culture familiale, sauf que voilà... On essaie de dire que c'est pas incompatible, que plusieurs culture peuvent exister et y en a pour qui c'est un peu difficile. Et donc, ça, de valoriser un peu la culture familiale, en ne considérant pas que c'est quelque chose de tabou, il faut pas en parler à l'école...

51 Anabelle : Ou à part, tout simplement.

52 Houda : Ou séparé, oui. Donc, c'est bien. Après c'est sûr que c'est le début d'un chantier et que ce serait à poursuivre.

53 Anabelle : Et ben justement, est-ce que tu penses poursuivre, toi, alors tu changes d'école, peut-être que ce sera poursuivi par ceux qui prendront la suite ici, dans cette école.

54 Houda : Oui, mais peut-être dans ma nouvelle école !

55 Anabelle : Dans ta nouvelle école, toi, pour toi, est-ce que tu aurais envie de poursuivre, et sous quelle forme ?

56 Houda : Je te dis, honnêtement, j'ai pas de nouvelles de mes collègues. (*rires*) Ça c'est le cadet de mes soucis ! Déjà que je puisse faire du français et des maths, que je puisse avoir des livres, déjà, moi je l'ai pas encore la salle, t'sais, dans des préfas ! Donc, j'ai du mal à me projeter sur ça ! (*rires*) Mais c'est vrai que c'est quelque chose que j'aimerais bien renouveler. Ça, c'est sûr. Peut-être pas l'année prochaine, ni l'année d'après mais... J'ai un projet aussi personnel, mais je sais pas...

57 Anabelle : Ouais, si, vas-y.

58 Houda : C'est moi-même d'aller à l'étranger. Je t'en avais déjà parlé.

59 Anabelle : Et donc ça commence à prendre forme, ou ?

60 Houda : Pfff. Pas vraiment, mais... Je pense me pencher dessus cet été et faire une demande, tu sais, AEFÉ...

61 Anabelle : L'AEFE, et puis, il y a l'Alliance Française, aussi qui propose des postes à l'étranger.

62 Houda : Après, tout dépend des types de contrat parce que moi, je veux, tu vois, le contrat où t'es encore fonctionnaire, protégé et...

63 Anabelle : Ben t'as l'AEFE, mais l'Alliance Française aussi en propose. Renseigne-toi. C'est les deux structures qui proposent des postes à l'étranger.

64 Houda : J'ai déjà bien... Pour te dire, cette année, je suis allée à une réunion syndicale qui parlait de l'enseignement à l'étranger, donc... Mais, ce serait vraiment intéressant.

65 Anabelle : Ben, ce serait chouette, ouais. Je te le souhaite. Et, est-ce qu'on a rencontré des difficultés lors de la mise en place des modules et comment on aurait pu les éviter ou les surmonter ?

66 Houda : Alors, quel genre de difficultés ?

67 Anabelle : Ben, tout.

68 Houda : Niveau pratique, oui. C'est vrai qu'on avait pas trop le choix au niveau de l'horaire, mais c'est pas l'idéal, fin de semaine, fin de journée... Les élèves sont un peu excités etc, donc... Si c'était à refaire, plutôt à un autre moment, mais après... Des difficultés peut-être, oui, parce que c'est un grand groupe pour que chacun puisse s'exprimer. Ça peut se faire en demi-groupe aussi je pense.

69 Anabelle : Ça permettrait peut-être plus à la parole d'être libre.

70 Houda : Exactement ! Moi, pour avoir fait pas mal de demi-groupes, je trouve que ça marche mieux, en demi-groupe y a plus de choses. Après...

71 Anabelle : Y a pas eu de difficulté majeure.

72 Houda : Non, non. Sinon, ça allait.

73 Anabelle : C'était technique, logistique, surtout ce qui nous a posé problème.

74 Houda : Oui, oui, oui. Après, bon, tu as certains élèves qui sont beaucoup excités par le sujet, donc qui prennent plus de place que d'autres donc ça aussi, ça vient pas de ce projet là, c'est en général, mais...

75 Anabelle : Et puis, le fait que ce soit moi qui mène les séances aussi, certainement. C'est un intervenant extérieur, c'est pas forcément les mêmes manières de faire que toi, donc, ça a pu peut-être amener ça, mais moi, j'ai pas trouvé que c'était très gênant. Non, du tout.

76 Houda : Non, moi j'ai trouvé que globalement... Il fallait qu'on trouve des choses négatives, mais bon, on n'en a pas beaucoup finalement.

77 Anabelle : Tant mieux. Alors qu'est-ce que tu penses ce que ça a apporté à tes élèves ?

78 Houda : Alors c'est dur de savoir exactement ce que ça a apporté mais... Moi, je pense que ça a quand même eu son effet. Je trouve.

79 Anabelle : Mais sur quoi ?

80 Houda : Sur l'existence de leur origine, en fait, ils ont pu en parler à l'école, donc... Ça, je pense, que ça a un impact, ça a un effet. Tu vois, je pense à (I), par exemple, qui... Il a une double culture, j'ai pas l'impression qu'il le vit vraiment bien. Par exemple, un moment, on avait les fiches d'inscription pour le collège et pour le papa, c'était marqué "nationalité".

81 Anabelle : Du papa ?

82 Houda : Oui. Enfin, des parents. Et, en fait, c'était marqué "étrangère". Sauf que c'était une erreur parce que c'était marqué "étrangère" pour tous les élèves. C'était une erreur informatique, en fait. Donc, c'était aux parents de compléter la nationalité. Et c'est vrai qu'(I), quand il a vu ça, il a dit : mais comment ils savent que mon père il est étranger, etc. Enfin, vraiment, ça lui a fait quelque chose.

83 Anabelle : Une réaction extrême.

84 Houda : Oui. Et puis même, que ce soit étranger ou pas, c'est pas non plus... Voilà, mais ça a apaisé un peu mais c'est vrai qu'il y a eu d'autres problématiques en cette fin d'année de CM2, y a d'autres choses à régler aussi, donc... C'est dur de quantifier, en fait, ce que ça a eu comme effet, mais je trouve que c'est vraiment positif. Il y a eu quelque chose, quand même.

85 Anabelle : Ouais, même si on a du mal à le dire exactement, quoi.

86 Houda : Ouais, sur les origines, il y a eu quelque chose.

87 Anabelle : Et tu penses que c'était profitable, ou discutable selon les élèves, pour quels élèves de ta classe, quel type d'élèves ?

88 Houda : Ah ben tous.

87 Anabelle : Pour tous.

89 Houda : Pour ceux qui vivent cette double-culture, ou triple culture. Voilà. Et pour ceux qui ont leur parents d'origine française, même depuis plusieurs générations, pour qui, ben, voilà, ils comprennent pas forcément tout et ils sont entourés d'élèves qui viennent de l'étranger, qui parlent pas français. Dans la classe, j'en ai deux qui parlent pas français, donc ils progressent.

89 Anabelle : Justement. Tes ENA, pendant qu'on proposait les séances, on a fait le choix de les envoyer plutôt en UPE2A pour travailler le français parce qu'on pensait que c'était plus profitable pour eux que ces séances là mais est-ce que tu penses que c'est le bon choix, déjà, est-ce qu'on a fait le bon choix ?

90 Houda : Alors, je sais pas si c'était vraiment volontaire qu'ils n'assistent pas à nos séances.

91 Anabelle : Tu sais, ils y allaient déjà, ils allaient avec Aline, mais quand on en a parlé, on s'est dit, c'est mieux, c'est plus important qu'ils aillent chez Aline, il me semble.

92 Houda : Oui, voilà, c'est vrai. Mais c'est vrai que ça aurait pu être aussi profitable qu'ils soient présents. Parfois. Ça dépendait des séances mais des fois, je me disais, c'est dommage qu'ils soient pas là parce qu'il y a des langues de leur origine donc... Si c'était à refaire, je pense que... C'est vrai qu'on préférerait qu'ils aillent chez Aline parce que voilà, c'est des cours en petit groupe etc., mais si c'était à refaire, je pense que je les ferai participer.

93 Anabelle : D'accord. Donc tu choisirais plutôt un horaire où ils sont là. D'accord. OK. Et est-ce que tu penses que, même s'ils ont été absents, il y a pas un impact sur les relations qu'ils peuvent avoir avec les autres, dans le sens où, les autres, ce qu'ils ont acquis pendant ces séances, ça aide à l'accueil des ENA, c'est ce que...

94 Houda : En fait malheureusement, j'ai l'impression qu'ils ne transfèrent pas forcément beaucoup. Ce serait un peu utopique de se dire que, oui, finalement, ils ont été mieux intégrés. Quand on était sur la séance, c'est vrai que bon, il y avait plein de choses, c'était hyper riche, mais les autres jours, je suis pas sûre que... Le lundi matin ou pendant la récréation ils aient forcément pensé à ce qu'on a vu.

95 Anabelle : Bien-sûr.

96 Houda : Parfois, ils sont un peu cloisonnés. Ils transfèrent pas forcément.

97 Anabelle : Et puis, c'est très peu de séances. Tu vois, pour imaginer que ça ait des effets, je pense qu'il faut faire ça 3-4 ans.

98 Houda : C'est très peu de séances. Très peu de temps. Chaque année, sur les années primaires, soit qu'il y ait un petit module chaque année, une petite piqûre de rappel, je trouve que ce serait pas mal. Mais après, est-ce que concrètement, ça peut être fait ? Parce que toi, tu vas reprendre ta classe.

99 Anabelle : Moi, je vais reprendre l'UPE2A, je pourrai, à priori, moins faire ou plus du tout faire des séances en classe. Il y a des projets qu'on va continuer en cycle 2 sur les livres bilingues, tu vois, ça, parce qu'on peut le mener sans que j'intervienne en classe. Parce que maintenant, ça a été lancé et qu'on sait comment ça marche, que les collègues peuvent prendre le relais. Les séances individuelles, ça va être plus au bon vouloir de chacun. Et donc, peut-être que l'on peut mettre ça dans un axe du

projet d'école et donc là, ça nous contraindrait, voilà. Moi, dans mon poste, dans ma mission, je peux parfois faire des séances en classe mais souvent on se dit, oui mais, quand t'es en classe là, t'es pas avec tes élèves. C'est à inventer. A moins que l'on décide que c'est important et qu'à chaque fois, par exemple, qu'il y a un élève qui arrive ou alors qu'à chaque fois en début de trimestre, ou je sais pas, qu'on se donne des temps. C'est à inventer, en fait. C'est à inventer. Sous quelle forme on pourrait poursuivre ?

100 Houda : Et à tester aussi.

101 Anabelle : Moi, je suis pour m'investir pour que ça continue. Après, je sais pas sous quelle forme parce qu'il faut que ce soit...

102 Houda : Parce que, du coup, ça me fait penser un peu... Je vais te poser une question. Qu'est-ce que tu en as pensé, de la réaction des parents, par rapport à...

103 Anabelle : Par rapport à tout ça ?

104 Houda : Ouais, par rapport au...

105 Anabelle : Mais génial. Ils se sont tous très très bien investis. Ils ont tous répondu, déjà, au questionnaire. Sans avoir trop besoin de les solliciter. Alors toi, on n'a pas beaucoup sollicité les parents dans ce qu'on a mis en place dans ta classe, mais chez les petits, on a fait passer les livres bilingues dans les familles et on leur demandait, à chaque fois, de remplir un glossaire en plusieurs langues. Donc c'était une activité, à faire à la maison, avec l'enfant et tout. Ça demande quand même de s'investir dans l'activité. Et ben, tous les glossaires sont revenus. Ou quasiment.

106 Houda : Même les parents qui étaient un peu hostiles à ça ? Je pense que sur le coup, ils avaient pas forcément bien compris et en voyant ce qui se faisait peut-être qu'ils ont un peu plus... C'est pour ça que si...

107 Anabelle : Moi, je savais pas qu'il y avait des parents réfractaires à ça. En tout cas, en cycle 2, dans les mots que j'ai eus, je n'ai pas eu de réaction. J'ai eu qu'une réaction très négative, c'est en CE2, chez Yoan, et chez Yoan, on n'a pas fait passer les livres dans les familles, ils ont pas été sollicités en plus. C'est comme toi, en fait.

108 Houda : Parce que moi, j'étais un peu restée sur ça. Et puis non, si tu me dis que les parents, ils ont beaucoup participé... Peu importe leurs origines aussi, donc... Ça veut dire qu'ils sont ouverts à ça, donc c'est super aussi.

109 Anabelle : Ouais, ils ont participé. Et ceux qui pouvaient qu'écrire qu'en français, ils l'ont quand même rempli en français. Ils auraient pu ne pas le remplir, tu vois, ça, ça aurait été une réaction de rejet. Là, non, ils l'ont quand même rempli, au moins en français, la langue qu'ils connaissaient. Donc, belle surprise. Plutôt motivant.

110 Houda : Ben tant mieux.

111 Anabelle : Et beaucoup de réactions spontanées de parents qui ont mis sur la fiche : c'est une super idée, quelle belle initiative.

112 Houda : Ah oui, ben d'accord, ben je savais pas ça ! Tu vois, j'étais restée un peu sur le négatif de ce que j'avais entendu dans les couloirs et c'est pour ça que... Que tu me dises que... Tu vois, ça me fait plaisir, quoi.

113 Anabelle : Non, dans l'ensemble c'est vrai que... Cette maman, ça nous a quand même marqué parce qu'on s'est dit que c'était quand même sacrément discriminatoire ce qu'elle nous demande de faire là. Elle voulait pas que sa fille participe aux séances. Oui, ben non. Ça fait partie des activités scolaires. Voilà. Mais c'est la seule. Une sur toutes les classes, heu...

114 Houda : Oui, ben, c'est clair que... Non, mais, j'avais envie de savoir justement ce que... Comment ça s'était passé dans les autres classes parce que... Après, on va peut-être en parler au bilan la semaine prochaine.

115 Anabelle : Bilan plutôt positif au niveau des familles. Et toi, à titre personnel, est-ce que ça t'a apporté quelque chose ces séances d'Eveil aux langues ?

116 Houda : Oui. Beaucoup. Et même je me dis que quand j'étais plus jeune à l'école, j'aurais bien voulu avoir des séances comme ça. Parce que moi-même je suis concernée en fait par cette double culture, mais... Surtout quand j'étais plus petite, mes parents parlaient pas français, donc... mais par contre, je t'en avais un petit peu parlé avant, c'est pas facile à vivre. Même en grandissant. Donc, qu'il y ait déjà, jeune, un petit soutien...

117 Anabelle : Ta "bi-culture", enfin... Ta double culture, je sais pas comment dire. C'est pas facile à vivre, même maintenant ?

118 Houda : Heu... Maintenant, non, mais c'est surtout le "bi-langage", bilinguisme. C'est ça que j'ai du mal à... Ben parce que j'ai une langue qui domine, beaucoup plus que l'autre. C'est le français. Et donc, c'est vrai que l'arabe, je maîtrise pas. Et j'ai l'impression que plus le temps il passe et plus... Voilà. Et du coup, ça me fait vraiment un blocage au niveau de la communication avec mes parents.

119 Anabelle : D'accord. Tu parles comment maintenant avec eux ?

120 Houda : Ben, mon père je parle français maintenant avec lui, parce que maintenant il parle français. Mais ma mère, elle a vraiment du mal en français, même si ça fait 25 ans qu'elle est en France, et ben, elle a vraiment du mal. Et moi, j'ai du mal en arabe, donc...

121 Anabelle : Et donc, tu as l'impression de t'éloigner d'elle ?

122 Houda : Ben, c'est que nos discussions sont limitées.

123 Anabelle : Ouais. C'est dur, ça.

124 Houda : Ouais.

125 Anabelle : Plus le temps passe du coup, plus... Ouais, je vois.

126 Houda : Donc y a pas forcément de solution. Si, peut-être que je prenne des cours d'arabe. J'aimerais bien, mais... C'est pour ça que, même au niveau scolaire, qu'il y ait... Et aussi, au niveau de la culture, quand j'étais enfant, c'était un peu tabou. Limite, sur certains points, on avait un peu honte, hein. Moi, je te cache pas...

127 Anabelle : A l'école ?

128 Houda : Ouais, quand j'étais plus jeune. J'avais des choses... Même quand mes parents parlaient arabe dans la cour... C'était un peu gênant.

129 Anabelle : Tu voulais pas qu'ils parlent arabe. C'était pas le bienvenu.

130 Houda : Non, mais c'est bien qu'il y ait cette reconnaissance, en fait, à l'école. Cette ouverture. Oui, on a conscience de ça.

131 Anabelle : Ça change la donne si tu crées, dans ta classe, un espace plurilingue, où tu as le droit de parler d'autres langues, et ben tu génères pas la même chose et les mêmes souffrances, c'est sûr.

132 Houda : Mais oui, c'est pareil quand j'avais... Par exemple, on sollicite les parents pour la BCD ou pour des sorties et certains parents n'osent pas venir, ben voilà, parce qu'ils maîtrisent pas très bien le français. Ils ont l'impression qu'on va leur demander de mener un cours alors que c'est pour l'encadrement et que... J'avais un autre souci, c'est que je voulais appeler les parents d'un élève et en

fait, c'est à chaque fois le frère ou la sœur que j'ai. Et même en rendez-vous, je dis : oui mais c'est les parents qui sont responsables. Oui, mais ils parlent pas français etc., ben...

133 Anabelle : Ils parlent quelle langue ?

134 Houda : Arabe.

135 Anabelle : Et tu leur a pas proposé, par exemple, à cette famille, pour pouvoir communiquer directement aux parents, comme tu parles quand même l'arabe... Tu dis que t'as pas l'impression d'avoir des super compétences, tu sais quand même parler arabe, t'as pas eu envie d'essayer, tu vois... ?

136 Houda : Si, j'ai proposé. Et, non. En fait, je pense qu'il n'y a pas que... C'est peut-être une excuse la langue. Il y a une histoire d'investissement aussi. Mais, c'est vrai qu'à titre personnel, je trouve que c'est bien. Intéressant.

137 Anabelle : Et puis, je pense que, du coup, ton vécu t'a permis de peut-être mieux comprendre aussi les enjeux et les intérêts de ce type de démarches au niveau individuel, et collectif aussi, mais rien qu'au niveau individuel, je pense que t'as très bien cerné...

138 Houda : Les enjeux, en fait, de ce qui se jouait là, justement.

139 Anabelle : Carrément. Heu... Est-ce que tu penses que ça a changé certaines de tes conceptions de départ, soit par rapport à tes propres langues, aux propres langues que tu connais, soit au niveau pédagogique, soit au niveau de la connaissance de ton public ou d'autres choses, des choses que tu pensais au départ et qui auraient peut-être changées ? Ou pas. Ou sur le bilinguisme, ou sur...

140 Houda : Non, mais par contre, je me suis aperçue qu'il y avait pas mal d'élèves qui prenaient des cours le samedi matin et le dimanche matin, de la langue de leurs parents. Et en fait, je me rendais pas compte à quel point il y en avait autant.

141 Anabelle : D'accord.

142 Houda : Et il y en a beaucoup dans la classe. Et ça m'a donné envie, moi aussi, à titre personnel. Je me suis dit pourquoi pas mes enfants, voilà. Je leur parle uniquement en français. J'aimerais bien qu'ils connaissent un peu la langue de mes parents etc., donc, ça m'a donné envie. Bizarrement. Bon, je m'étais déjà posé la question il y a quelques temps, il y a peut-être, je pense il y a deux ans, à peu près. Mais cette année, ça m'a un peu relancée.

143 Anabelle : Et tes enfants comprennent leur grand-mère ? En arabe.

144 Houda : Ils se voient pas suffisamment pour pouvoir... Oui, il se voient... Allez, une fois par semaine. Mais... Si, ma mère leur parle en arabe.

145 Anabelle : Ils doivent comprendre, un petit peu quand même.

146 Houda : De là à ce que...

147 Anabelle : Ils parlent peut-être pas mais tu penses pas qu'ils comprennent ce qu'elle leur dit ?

148 Houda : Heu, non, je pense pas du tout. Mais par contre, ils disent des mots en arabe. Ils sont tout contents de prononcer ces mots en arabe, ça me fait rire quand je les vois.

149 Anabelle : Peut-être qu'ils ont envie d'apprendre !

150 Houda : Ouais, c'est pour ça que je pense que j'aimerais bien.

151 Anabelle : Pendant ce temps là, tu vas apprendre à lire et à écrire, tu prends des cours d'adulte !

152 Houda : J'ai essayé petite, mon père m'avait inscrite, mais c'était trop dur. Et puis, il était méchant le prof.

153 Anabelle : D'accord. C'était pas le bon contexte.

154 Houda : Ça m'a un peu dégoutée.

155 Anabelle : Là, tu vas peut-être trouver quelqu'un... Si t'as envie, quoi.

156 Houda : Ben, j'ai ma mère qui a appris à lire. Parce qu'elle était illettrée, en fait, elle a pas été à l'école. Parce qu'elle est née en Tunisie. Et elle a appris à lire en arabe, ben, je t'en avais parlé déjà, à 60 ans.

157 Anabelle : C'est vrai ! Ah oui, tu m'avais dit.

158 Houda : Mais elle était vraiment déterminée. Elle avait vraiment envie et elle appris des cours avec un prof qui habite dans l'allée, là où elle vit.

159 Anabelle : Et maintenant, elle lit en arabe ?

160 Houda : Ouais.

161 Anabelle : Ouaou. A 60 ans. C'est superbe.

162 Houda : Mais elle voulait lire le Coran, tu vois. Elle avait fait le pèlerinage à la Mecque et ça l'avait vraiment motivée. Et du coup, des fois je me dis, attends...

163 Anabelle : Et elle a lu le Coran alors ?

164 Houda : Ben oui, elle le lit. Tous les jours. Et ce qui a, c'est que, pour moi, ça me paraissait incroyable, pour quelqu'un... Autant quelqu'un qui avait été à l'école et puis appris le français, je me dis bon... Mais elle, non rien ! Et des fois, je me disais, mais elle fait semblant, en fait ? Comment elle a fait pour... ? Et puis, non, non, en fait elle lisait en direct des choses qui étaient en phonétique, tu sais en dessous. Non, non, elle lisait vraiment quoi ! Tu te dis, ben... Elle m'a impressionnée.

165 Anabelle : Impressionnée par ta maman.

166 Houda : Franchement.

167 Anabelle : Est-ce que tu penses que ça a apporté quelque chose à l'ensemble de l'équipe enseignante ou pas ? Ou est-ce que tu peux pas dire.

168 Houda : Pas vraiment. Franchement. Pourquoi ? Parce qu'on n'en a pas forcément parlé. Donc le bilan, là, c'est pas mal. Qu'on puisse faire.

169 Anabelle : Et encore, c'est pas l'ensemble de l'équipe puisque c'est l'ensemble de l'équipe qui a participé.

170 Houda : Oui, mais... Non.

171 Anabelle : D'accord. Très bien. Et est-ce que tu penses que ça devrait être intégré au projet d'école ce type d'activités ? De cette école, du coup, parce que... Ou d'une autre école.

172 Houda : Ben, pourquoi pas. Pourquoi pas parce que justement il me semblait qu'on avait un axe : la relation avec les familles, donc, ça peut être sous ce biais là. Il était question qu'on ouvre un peu plus l'école aux familles, donc si ça passe par ce biais là. Après, toujours faire attention aux élèves qui sont pas directement concernés. Aux élèves, voilà, qui sont d'origine française, leurs parents sont nés, leurs grands-parents sont nés en France.

173 Anabelle : Comment faire ça, c'est ça ?

174 Houda : Oui, pour les intégrer au projet aussi, parce que...

175 Anabelle : Après, à mon avis, ces parents, ils ont aussi un bagage langagier, qu'ils ignorent. Ils l'utilisent pas au jour le jour mais par exemple, les familles qui sont françaises depuis un certain nombre de générations, les parents sont souvent allés à l'école et ont appris l'anglais, à l'école. Et donc, ils peuvent lire un livre bilingue en anglais ou... Ils ont quand même des connaissances dans d'autres langues et donc on peut s'appuyer plus sur ça que...

176 Houda : Donc il faudrait pas que ce soit focalisé sur la langue d'origine mais plutôt sur les langues connues, expérimentées.

177 Anabelle : Voilà. En voyage ou... Tu vois. Et là, je pense que tu peux mettre tout le monde. Et c'est moins discriminatoire que... Tu viens de quel pays ?

178 Houda : Exactement. C'est plus habile de le faire dans ce sens là, ouais.

179 Anabelle : Et là, ça permet d'intégrer tout le monde et pas de faire un nouveau clivage.

180 Houda : Ça permet de moins focaliser sur certains enfants.

181 Anabelle : Ben carrément. Sinon, on tombe dans un travers qui serait pas bénéfique pour eux, ni pour les autres. Ça va reculer... Le but, c'est de les mettre tous ensemble.

182 Houda : Trouver ce qui les rassemble.

183 Anabelle : Mmm, c'est ça. Et la dernière question, c'est une question plus ouverte : si toi, il te reste des remarques ou des questions en suspens, des choses qui te viennent sur ce projet où tu te dis, faut quand même que je dise ça.

184 Houda : Non, mais je pense que j'ai dit ce que je pensais tout au long de ton interview donc c'est bon.

185 Anabelle : Donc, c'est bon. Et ben, merci beaucoup.

186 Houda : Et ben, c'est moi qui te remercie et merci pour la proposition.

187 Anabelle : J'ai adoré bosser avec les CM2, c'était vraiment encore autre chose qu'avec les petits, même si avec les petits, c'était très riche, les CM2, ils avaient une maturité qui permettait d'aller beaucoup plus loin sur ces questions et, moi aussi, j'aurais bien été plus loin. Il y avait trop à faire en trop peu de temps.

188 Houda : Non, mais c'est déjà pas mal, et je trouve que ça a fait bouger un peu des choses. C'était bien.

[Fin de l'enregistrement]

Transcription de l'entretien

Personnes présentes :

- **Anabelle** : moi-même, qui mène l'entretien
- **Martine** : enseignante de GS (maternelle)
- **Bernadette** : enseignante de CP
- **Marjorie** : enseignante de CP-CE1
- **Yoan** : enseignant de CE2
- **Houda** : enseignante de CM2

¹ Anabelle : Alors là, aujourd'hui, on se réunit pour faire le bilan des « Sacs d'Histoires » et des séances « Eveil aux Langues ». Donc, je vous ai préparé un petit document pour vous aider. En fait, aujourd'hui l'objectif, c'est que chacun puisse présenter aux autres ce qui a été mené dans sa classe, qu'on sache un peu ce qui s'est passé et puis ce que vous en avez pensé individuellement. Voilà. Donc si vous voulez bien, on va lire ensemble toutes les questions. Et puis après, chacun à votre tour, vous pourrez présenter ce qui a été fait dans votre classe. Alors, présentez à l'équipe les modules d'éveil aux langues qui ont été mis en place dans votre classe. Indiquez de quel(s) support(s) pédagogique(s) ils proviennent. Si vous avez besoin, j'ai la liste. Qui les a mis en place / préparés ? Donc, est-ce que c'est vous, est-ce que c'est moi, est-ce que c'est nous deux ? Observation, co-animation, préparation commune en amont ou réception des séances toutes faites ? C'est que des pistes, hein. Indiquez ce que vous avez pensé de ces activités. Pourquoi ce type d'activités se justifie dans votre classe ? Qu'ont-elles apporté ? Quelles difficultés / limites avez-vous rencontrées ? Et puis, indiquez si vous envisagez de poursuivre ou non la mise en place d'activités telles que celles-ci l'année prochaine ? Pourquoi ? Et sous quelle forme ? C'est un petit peu ce qu'on avait préparé ensemble depuis... Voilà, c'est à vous. Ben, on va faire dans l'ordre des classes, peut-être ? On va commencer par les petits. Les « Grande Section ».

² Martine : Les « Grande Section ». Donc, alors, nous en « Grande Section », on a commencé, au niveau de l'organisation, c'était une fois Anabelle, une fois moi qui menions la séance. Anabelle menait toujours les introductions, les retours des sacs, les comptines et choses comme ça, mais la séance par elle-même, on se les est partagées. On a travaillé surtout à partir du livre du CDDP, c'est ça, sur les langues ?

³ Anabelle : Oui, *Les langues du Monde au quotidien*.

⁴ Martine : Mais on a travaillé sur le livre du cycle 2, donc on a pu faire que les premières séances où on ne rentrait pas dans l'écrit. On est partis sur les comptines en différentes langues, sur l'écoute de différentes sonorités des langues. Et ensuite, à travers le livre de ressources, on est parties sur les onomatopées, les animaux et les cris d'animaux dans le monde en quelque sorte et on s'est rendu compte que les animaux, ben, ils faisaient pas le même bruit en France, en Angleterre, en Allemagne, enfin voilà.

⁵ Marjorie : Ah, génial.

⁶ Martine : Et on est parties aussi sur la différenciation cri réel et onomatopée. Donc, on a fait des petits jeux, comme ça. Et puis, donc aussi, il y a eu les livres qui ont circulé. Donc les livres qui ont circulé, c'est vrai qu'au début, au niveau de l'organisation, c'était un petit peu chaotique, mais bon, petit à petit les parents ont compris, les enfants ont compris, j'ai compris, moi aussi parce qu'au début il a fallu que je m'y mette.

⁷ Anabelle : Est-ce que tu peux expliquer à Houda et Yoan, qui n'ont pas eu les livres bilingues, comment ça marche ?

8 Martine : Ah, d'accord. Il y avait eu une enquête qui avait été donnée et les parents avaient répondu à cette enquête en disant quelle(s) langue(s) parlez-vous, quelle(s) langue(s) avez-vous entendue(s) et si on fait passer des livres en différentes langues, en quelle langue souhaitez-vous lire ? Donc les parents avaient répondu à cette enquête, ils avaient tous répondu, je crois, dans ma classe. Donc, en fonction des réponses des enfants, Anabelle a cherché des livres bilingues et elle a fait des sacs où dedans, il y avait le livre bilingue, un petit glossaire avec trois mots où les enfants et les parents devaient écrire le mot en français, dans leur langue et dans une autre langue, et puis il y avait un petit post-it sur cette pochette où les parents pouvaient noter leurs impressions. Voilà. Donc, suite à ça, moi j'ai ouvert un cahier, le cahier des langues du monde, et on a collé tous les glossaires dedans.

9 Marjorie : Je peux apporter le cahier, je l'ai à côté si tu veux.

10 Anabelle : Pourquoi pas.

11 Martine : Donc, les parents dans l'ensemble étaient satisfaits, tous les petits mots qu'on a eu sur post-it étaient : « on est contents », « enfin des langues à l'école », et tout, enfin, voilà. Ils ont tous eu les langues qu'ils souhaitaient. Donc voilà au niveau des sacs. Après, ça c'est très bien organisé, après ça a roulé. Les enfants les gardaient deux jours, ils les rapportaient donc après, ça a bien été. Voilà au niveau du travail, je pense que j'ai rien oublié. Voilà, après, les activités sur le livre du cycle 2 étaient un peu difficiles pour les « grands » et pour répondre directement à la troisième question, oui, je pense continuer ça l'année prochaine, je ne sais pas comment mais avec le livre du cycle 1. Je vais essayer de me fournir le livre du cycle 1 pour voir un petit peu ce qu'on fait avant, quoi. Et continuer ça, oui.

12 Anabelle : Et les « Sacs d'histoires », aussi ?

13 Martine : Et les « Sacs d'histoires » oui, voilà, refaire un... Essayer, dans ce que tu nous as donné là, faire des achats de livres bilingues. Donc voilà pour la maternelle.

14 Anabelle : Merci Martine. Au CP.

15 Bernadette : Alors, pour ce qui est de l'organisation, c'est Anabelle qui a tout pris en charge. Au début, je lui ai dit : « je vais t'aider », mais en fait je me suis fait prendre au jeu. Je suis devenue élève. Donc, c'est elle qui a pris tout en charge, les séances. Alors, nous on a travaillé d'abord sur toutes les langues qu'ils avaient entendues, qu'ils pouvaient pratiquer ou qu'ils avaient juste entendues et ils ont fait leur fleur des langues entendues ou...

16 Anabelle : Ça, on l'a fait dans quasiment toutes les classes.

17 Bernadette : Et elle nous avait préparé un petit support, voilà, un petit cahier, dans lequel on a collé notre fleur. Après, on a travaillé sur les « bonjour », on a fait l'arbre des « bonjour », de toutes les langues connues. Et puis, c'est vrai que, j'avais dit à Anabelle, quand on fait les anniversaires, on chante « bon anniversaire » dans toutes les langues donc, du coup, elle a essayé, avec toutes les langues répertoriées sur la classe, elle a cherché, hein ! Et donc, moi, j'ai essayé d'apprendre comme eux, comment on pouvait dire « bon anniversaire »... Après, les deux dernières séances, moi j'en ai loupé une, t'as travaillé sur le livre *Les langues de chat*, c'est ça ?

18 Anabelle : Voilà. C'est un livre plurilingue. Mais on a fait vraiment une ébauche, on a fait deux séances de travail sur le livre. Mais on n'est vraiment pas allées au bout parce qu'on n'avait pas assez de temps.

19 Bernadette : Voilà, mais c'était super, et les enfants ont bien accroché, j'ai trouvé. J'ai loupé la première séance mais après, voilà. Heu... Donc les ressources, alors il y avait *EOLE*, je me souviens de celui-là, je ne sais pas pourquoi, hein.

20 Anabelle : Ouais, c'est marrant.

21 Bernadette : C'est marrant, et puis... ?

22 Anabelle : *Les langues du Monde au quotidien* et *DULALA*. Pour le livre bilingue. *DULALA*, en fait, il y a des livres plurilingues, des vidéos très intéressantes et une réflexion autour du plurilinguisme qui est vraiment récente et intéressante. C'est une association qui a monté ça.

23 Bernadette : Ok. Donc, moi, j'ai bien aimé, j'ai adhéré. Franchement, j'ai beaucoup aimé ce type d'activités. Ça se justifiait dans ma classe parce qu'on a vu le nombre de langues et puis moi, je pense, parce que certains n'osaient pas parler dans la langue qu'ils connaissaient et donc là, ça a été une manière de pouvoir, de montrer aux copains, ben voilà, moi je sais aussi parler cette langue, donc voilà. Donc, ça, moi j'ai bien aimé. J'aimerais bien continuer, je sais pas si je suis capable de le faire, mais... Pourquoi pas, ça m'intéresse. Et sinon, on a eu les « Sacs d'histoires », donc ça, ça a pas mal marché. Et cette semaine, y en a une qui m'a amené un livre bilingue créole-français.

24 Anabelle : Super !

25 Bernadette : Elle me dit : « maitresse, j'ai un livre créole-... ». Par contre, elle sait pas lire en créole. Moi non plus, je ne me suis pas tentée à lire.

26 Anabelle : On trouvera de l'aide !

27 Bernadette : Mais donc, comme quoi, ça continue...

28 Anabelle : Ben ça c'est super. Donc ça t'aimerais poursuivre aussi l'année prochaine ?

29 Bernadette : Ah, moi, j'aimerais bien, oui. Les « Sacs d'histoires », je trouve ça trop sympa.

30 Anabelle : On fera ça, en cycle.

31 Martine : Et pour rebondir sur ce que tu disais, nous effectivement, à la maternelle, autant, tu as les petits enfants du foyer qui parlent leur langue, il la parle. Autant, tu as tous nos élèves qui sont là et qui sont d'origine maghrébine et qui n'osent pas parler l'arabe et qui ne... quand on leur demande de chanter « joyeux anniversaire » en arabe, ils savent pas, quand on leur demande, ils savent pas, alors qu'on s'est rendu compte qu'ils savaient tout à fait soit l'entendre, soit éventuellement le parler, quoi.

32 Anabelle : Et puis produire, c'est des fois plus dur que comprendre. Alors que, quand on nous lit une histoire, peut-être qu'ils vont comprendre des choses, alors que produire à l'oral... C'est difficile. Tu as fini, Bernadette ?

33 Bernadette : Oui, je pense que j'ai rien oublié.

34 Anabelle : Très bien.

35 Marjorie : Bon, ben moi, ça va être de la redite, hein, parce que...

36 Bernadette : Tout a été dit, tu dis !? (*rires*)

37 Anabelle : C'était très similaire, oui.

38 Marjorie : On avait le petit livret comme ça, avec la fleur des langues parlées, on a vu qu'il y en avait qui avaient des fleurs avec beaucoup de pétales. L'arbre des « bonjour », on l'a fait en grand avec tous les « bonjour » et puis chacun dans son cahier en petit. La transcription de « anniversaire » dans les différentes langues avec en plus, en phono, ça permettait de bien bosser, du coup, comment on transcrit les sons qu'on entend avec les syllabes françaises. Voilà.

39 Martine : Attends, je comprends pas bien la transcription en allemand.

40 Bernadette : Non, là, c'est écrit phonétiquement. C'est ce qu'ils entendent, eux.

41 Marjorie : Elle leur a passé une bande sonore où on entendait dans les langues diverses, par exemple « gutten tag », tu vois, et ils devaient écrire eux, si tu veux, « gutten » G-O-U-T-E-N, enfin tu vois, essayer de retranscrire ce qu'ils entendaient.

42 Anabelle : Avec l'alphabet qu'ils connaissent.

43 Marjorie : Donc, du coup, ça faisait, en même temps, un travail de phono en français, quoi.

44 Bernadette : C'était pas mal, ouais !

45 Martine : D'accord ! Mmm, ouais, ouais, ceux qui entendent bien les sons. Le « geburstag », c'est marrant qu'ils l'aient retranscrit comme ça, quoi.

46 Marjorie : Oui, y en a, ça colle parfois plus ou moins, hein. Ensuite, on a travaillé à partir de l'album sur *Les langues de chat* et on a appris à compter en chinois.

47 Bernadette : En mandarin.

48 Marjorie : En mandarin. Exactement. On a vu que les doigts ne se mettaient pas de la même façon. D'ailleurs, on est le seul pays à utiliser le pouce d'abord, les autres, c'est l'index, enfin on a appris plein de choses par rapport à ça. Voilà, je crois que j'ai rien oublié, plus les sacs à histoires, on a fonctionné comme Bernadette le disait. Plutôt des bons retours, voilà. Heu, qu'est-ce que j'en ai pensé ? Ben que du bien. Beaucoup de bien. Ça a permis de mettre en avant des élèves qui ont jamais... Ça a permis de mettre en avant des enfants qui étaient plutôt timides, des ENA, notamment, qui ont pu se mettre en valeur. Je pense qu'il y a un gros travail de rapprochement école-familles à faire. Ça permet à des enfants qui sont clivés et qui ont cette espèce de schizophrénie entre les deux cultures, d'essayer de recoller les morceaux, et de faire un tout. Au niveau des difficultés, première chose mais qui est pas fondamentalement importante, c'est les enfants qui s'imaginent que, parce qu'ils sont d'origine, ils savent parler une langue alors que c'est pas forcément le cas. Mais moi, le deuxième problème qu'on a rencontré et que j'ai encore eu ce matin, c'est le racisme. Ça a soulevé les... Oui, notamment, à un moment, pour les anniversaires, y avait « bon anniversaire » en roumain, et quand Anabelle a dit que c'était en roumain, ça y est : BAM ! Ça a ouvert la boîte de Pandore, c'était : « ouais, les roms ; c'est tous des voleurs, c'est... voilà ». Et ça n'a pas suffi, visiblement, puisque ce matin, j'ai encore eu des sorties de route sur les arabes, donc... Je pense que ça montre la nécessité, justement du travail là-dessus, que ce soit sur l'ouverture aux autres en langues, comme on a fait ou en éducation civique, enfin il y a des choses à faire visiblement.

49 Anabelle : Et c'est vrai que ces modules, pour l'ouverture à la diversité et aux cultures des autres en général, ça peut être un bon moyen, un bon détour.

50 Marjorie : Donc ça montre toute la nécessité et l'importance du boulot...

51 Martine : C'est marrant comme quand ils sont, dans les classes des petits, alors, on va dire « Grande Section », CP, les enfants d'origine magrébine n'osent pas parler arabe. Pour eux, c'est non, quoi. Et après, ils se revendiquent, tu vois, il y a une espèce de bascule à un moment donné, quoi.

52 Anabelle : Ben, c'est bien qu'il y a quelque chose à fleur de peau... C'est des signes.

53 Marjorie : Mais en apaisant les choses et justement en essayant de pas opposer, enfin, tu vois, il y a peut-être justement quelque chose qui fera qu'il n'y aura pas ce rebond après ? Si justement, y a plus d'opposition, y a plus cette nécessité. Enfin bon, moi je trouve que c'est super positif, je repars les yeux fermés l'année prochaine là-dessus ou sur d'autres choses dans le même...

54 Anabelle : Et donc par rapport à... tu vois, Martine disait qu'elle, elle allait essayer de se procurer le livre *Les langues du Monde au quotidien - cycle 1* pour faire elle-même, Bernadette, elle se questionne parce qu'elle est pas sûre de pouvoir mener les séances elle-même, et toi, l'année prochaine ?

55 Marjorie : Ce que tu as fait dans la classe, je prends en modèle. J'apprends beaucoup en regardant les autres, donc, ce que tu as fait, je me sens de le refaire.

56 Anabelle : Pas des séances nouvelles avec un support ?

57 Marjorie : Après, les séances nouvelles, il faudra que... J'ai les grandes vacances pour travailler !
(rires)

58 Anabelle : Ouais, au milieu de tout le reste.

59 Marjorie : Faut que je bosse. J'ai envie de faire plein de choses dans plein de trucs, donc du coup...

60 Martine : Faudra faire des choix.

61 Marjorie : Voilà, exactement. C'est ce qu'il y a de plus dur, ça.

62 Martine : Et au niveau des livres bilingues, oui, il y a une bibliographie, dans ce que tu nous as envoyé ?

63 Anabelle : Non, tu sais, je te l'ai envoyée à toi parce que tu le m'avais demandée, parce que j'ai dû chercher, du coup, à droite à gauche, c'est pas facile de trouver... Voilà, mais j'ai fini par trouver des éditeurs.

64 Martine : Parce que ceux que j'avais étaient très vieux et pas tellement adaptés donc... C'est pour ça. Que ce soit adapté à des petits, quoi.

65 Anabelle : Mais là, ce que j'ai trouvé, c'est pas vraiment adapté non plus, hein, c'est... Pour des « cycle 3 », ça irait super, pour des « Grande Section », c'est trop difficile. Même en français. Certains sont trop difficiles en français.

66 Martine : Même ce que tu m'as envoyé en bibliographie ?

67 Anabelle : Ça dépend lesquels ? Il faut vraiment regarder. Et après, comme on disait, le plus intéressant, ce serait de partir d'un album et de construire, nous-mêmes, avec les langues de l'école, des livres bilingues à l'aide des familles. Ça, ce serait vraiment l'idéal, comme ça on part de livres de « Grande section », les enfants de CP pourraient les lire vraiment, parce que là, les livres qu'on a proposés sont trop difficiles. Moi, quand ils m'ont dit, on les a lus, je me suis dit « fffou » et ben dis-donc, quel bon niveau de lecture dans ces classes ! (rires)

68 Marjorie : Moi, j'attaquerais bien plus tôt dans l'année, par contre, personnellement.

69 Anabelle : Plus tôt dans l'année ?

70 Marjorie : Ouais.

71 Anabelle : D'accord.

72 Marjorie : Pour les « bonjour », tout ça, je verrais bien ça en première période.

73 Bernadette: Déjà, ça soude la classe.

74 Marjorie : Pour souder la classe, se découvrir, moi j'ai découvert, grâce à ça, j'ai découvert des élèves, mais tard dans l'année finalement, tu vois ! Des élèves que j'avais pas connus comme ça avant et je me suis dit « mince », début d'année ce serait mieux. Donc moi, j'attaquerais bien en première période, direct. En plus, c'est génial, on part sur des « Grande Section » qui arrivent en CP et qui ont déjà eu une ouverture à ça.

75 Bernadette : Qui connaissent le fonctionnement du sac à histoires.

76 Martine : Pas tous, hein. Les « Grande Section » de l'autre classe l'ont pas eu mais...

77 Marjorie : J'allais demander justement si toutes... Ben non, tu viens de répondre non, pas tous. Dommage.

78 Martine : Une petite quinzaine, quatorze-quinze qui n'ont pas eu.

79 Anabelle : Et est-ce que tu penses que tes collègues de maternelle, par exemple cette collègue qui a les « Grande Section », seraient intéressés ? Ou pas ?

80 Martine : Et ben ça dépend, parce que ça change encore.

81 Anabelle : Ah ! Bon, on verra l'année prochaine ! A toi Yoan.

82 Yoan : Alors, donc nous on a travaillé sur les « bonjour », à partir d'une vidéo où il y avait un enfant qui disait « bonjour » en langue et donc ils ont dû retrouver les pays, après on les replaçait sur la carte, on a fait aussi la fleur des langues donc comme t'as présenté tout à l'heure. Ensuite, on a travaillé sur les jours de la semaine. Donc, arriver à reconnaître déjà les différentes langues. Il y avait français, anglais, allemand, italien, espagnol, hébreu et arabe. Donc déjà visuellement arriver à reconnaître les langues, arriver à voir les ressemblances entre les langues donc entre les langues latines, germaniques et puis l'arabe et l'hébreu qui étaient des alphabets différents. Après, il fallait les replacer en écoutant pour les langues qu'on pouvait lire, à partir d'un calendrier pour les langues avec un autre alphabet.

83 Bernadette : Y a pas de langue asiatique dans sa classe ?

84 Anabelle : En fait, on n'est pas partis des langues de sa classe. On est partis du support d'Eveil aux Langues, qui est tout prêt, parce que sinon, c'est encore un autre travail. C'est vraiment... C'est l'avantage de ces supports tous prêts mais il n'y a pas forcément les langues de la classe.

85 Yoan : Voilà, donc du coup, on est partis des supports d'Eveil aux langues (*rires*). Moi, ce que j'avais pensé, ben ce que je t'avais dit, c'est que moi, j'ai trouvé ça super riche, déjà parce que ça met beaucoup en valeur certains élèves, même ceux qui connaissent aucune langue on voit qu'ils sont vraiment intéressés, ça éveille la curiosité, ça éveille vraiment l'intérêt, ça les a captivés. Après, c'est vrai que ça se justifie, je pense, dans des écoles comme celles-ci, notamment du fait qu'il y a énormément de richesse culturelle donc ça permet aussi de connaître les autres mais je pense que ça se justifie même peut-être encore plus dans des écoles on va dire plus reculées où c'est vraiment très stéréotypés, où il n'y a pas cette richesse culturelle justement, pour connaître un peu d'autres cultures, d'autres langues, d'autres fonctionnements, donc c'est vrai que je pense pas que ça se justifie qu'ici. Après, qu'est-ce qu'elles ont apporté ? Ben beaucoup de culture générale, déjà. Après, au niveau linguistique, c'est peut-être pas forcément la plus grande finalité puisqu'au final, moi-même j'ai oublié la moitié des jours de la semaine dans la plupart des langues, donc...

86 Anabelle : Oui, on n'apprend pas des langues, c'est ça. On n'apprend pas les langues.

87 Yoan : Au final, c'est surtout de la culture, de la compréhension. Après, les difficultés et les limites, c'est peut-être le temps parce qu'il y a énormément de choses et faut arriver à le caler dans la semaine. Après, est-ce que c'est quelque chose que je referai l'année prochaine ? Ben, si j'ai une classe ! (*rires*) Non, plus sérieusement, comme je t'avais dit c'est peut-être pas quelque chose que je ferais toute l'année mais par contre, sur des moments massés, c'est à dire 3-4 semaines où on va faire une première activité, un peu plus loin dans l'année 3-4 semaines où on va faire une autre activité, et que ça arrive de temps en temps comme ça, qu'il y ait un fil conducteur quand même mais voilà. Pas toute l'année, tout le temps, parce que ça perd un peu son intérêt, je pense.

88 Marjorie : Oui, et puis il y a tellement d'autres choses... Il faut que ce soit tenable aussi au niveau de l'ensemble du programme aussi.

89 Anabelle : Tout à fait. Et puis en plus, comme tu disais, on n'apprend pas une langue et dans les programmes, il faut quand même qu'on enseigne une langue donc...

90 Yoan : Bon voilà, après il y a vraiment cette richesse culturelle, j'ai trouvé ça génial, enfin, comme tu disais, on est nous presque les premiers acteurs de ce qu'on vit, quoi. Et puis je sais pas après... D'autres choses... Est-ce que j'ai fait le tour des questions ?

91 Anabelle : Heu... Je ne sais pas si vous, vous avez des questions ? Alors Houda, les grands !

92 Houda : Donc c'est pareil, on est partis d'un questionnaire à destination des parents. Donc, ça a été très bien rempli, ils m'ont rendu rapidement. On s'est aperçu qu'il y avait pas mal de langues qui étaient parlées en dehors de l'école et tout de suite pour dire par rapport au ressenti, c'est vrai, c'est ce que vous disiez, c'était super intéressant et ça mettait en valeur certains élèves mais je me rends compte que les CM2, ils sont encore plus gênés, comme en début de scolarité, ils n'osent pas forcément parler dans leur langue, mais aussi en fin de scolarité primaire, où là, on a senti pas mal de gêne de la part de certains enfants. On aurait aimé qu'ils parlent un peu plus de leur... Et, non. Je pense aux jumelles, là, qui n'osaient pas parler...

93 Anabelle : ...de leur expérience. Mmm.

94 Houda : Ça peut se comprendre aussi parce que c'est pas évident, je pense que c'est pas quelque chose qu'elles ont vécu de façon très très facile, quand elles sont arrivées en France et qu'elles ne parlaient pas un mot de français. Maintenant elles sont excellentes, elles sont brillantes mais... Donc ce qu'on a fait, pareil, on a fait une petite fleur avec les pétales de langues, ensuite ça ressemble à ce que tu as fait sur les jours de la semaine. Essayer de trouver les différents jours de la semaine, essayer de faire des comparaisons entre les différentes langues, qu'est-ce qui revient, les mots qu'on retrouve,

95 Anabelle : La différence entre vos deux modules, c'est que toi, on est partis des *Langues du Monde* au cycle 2 et le module que j'ai mis en place chez Houda c'était au cycle 3. C'était pas les mêmes langues et c'était un peu plus difficile.

96 Houda : Et par contre, j'ai oublié, mais avant ça on avait travaillé sur des présentations de différents enfants dans différentes langues. En fait, ils devaient écouter et puis associer ce qu'ils écoutaient avec de l'écrit. En fait, ils se servaient de pas mal d'indices qu'il y avait dans les textes notamment les prénoms. Ça les a beaucoup aidés. Et des lettres, des mots qu'ils connaissaient. Globalement, ils ont pratiquement retrouvé toutes les langues mêmes les langues difficiles. Ils nous disaient qu'il y avait l'accent qui les aidait à retrouver, à associer le texte à la langue et à l'oral.

97 Anabelle : Voilà un peu les indices qu'ils prenaient, ouais.

98 Houda : Ensuite, on a travaillé une autre activité sur un petit garçon, un petit haïtien qui a quitté Haïti pour migrer vers les Etats-Unis. Et donc, en fait, c'était un texte sur sa petite histoire et on se rendait compte qu'en fait c'est un enfant qui avait plusieurs cultures. Ça faisait écho à beaucoup d'enfants de la classe, mais indirectement parce que c'est un petit haïtien qui parlait l'anglais, le créole et heu...

99 Anabelle : L'espagnol. Enfin qui avait des amis espagnols...

100 Houda : Et français. Et donc voilà, il expliquait que selon les membres de sa famille, il parlait pas la même langue, que parfois il parlait dans une langue, on lui répondait dans une autre langue, du coup, ce qu'on retrouve chez les petits enfants. Et après, il nous a fait une petite chanson de rap en mélangeant ces différentes langues et puis en expliquant un peu son histoire. Parce qu'en fait, il y avait aussi un volet social, un message social envoyé. Donc très très intéressant, très enrichissant. Si c'était à refaire, je referai et si l'année prochaine, comme vous savez je change d'école, donc c'est pas ma priorité pour l'année prochaine, déjà que j'aie une classe ! (*rires*) Comme toi, un peu.

101 Yoan : Attends mais toi, c'est sûr que t'as une classe.

102 Houda : J'ai une classe, mais pas l'école !

103 Martine : Comment ça, t'as une classe, mais pas d'école ?

104 Houda : C'est une école qui se construit et elle est pas encore construite. Donc pour le moment, c'est des préfas qui sont pas encore montés.

105 Martine : Et c'est où, ça ?

106 Houda : A Villeurbanne.

107 Bernadette : T'as les enfants mais pas les locaux.

108 Houda : Voilà, j'ai les enfants mais pas les locaux, c'est ça. Il devait y avoir 180 élèves et au final on est descendus à 130 et encore, on sait pas.

109 Martine: Mais ça veut dire qu'ils vont garder les enseignants qu'ils ont mis là-dessus ?

110 Houda : Moi, je suis la 4^{ème} sur 7, ça va. J'ai des chances de rester. Tu pourras couper, c'est hors sujet ! (*rires*)

(...)

111 Anabelle : Voilà, donc si chacun a pu exprimer, on va pouvoir clore.

112 Martine : En aparté, tout à l'heure, c'est ce que je disais à Bernadette, comme nous on a notre liaison Grande-Section / CP, on pourrait inscrire les modules sur notre liaison Grande-Section / CP. On fera les Sacs dans la classe mais avec le module cycle 1 – cycle 2, on peut partir sur un travail de période à période généralement.

113 Anabelle : Et vous travaillez que toutes les deux, vous travaillez pas avec Marjorie ?

114 Martine, Bernadette : Si, si, si !!!

115 Anabelle : Ok, et ben super. Ça, ce serait super bien.

116 Martine : Je pense qu'il y a quelque chose qui peut être construit ensemble sur cette liaison et faire les Sacs, en dehors, dans les classes.

117 Anabelle : Et puis, pour les Sacs, moi, en UPE2A, j'ai envie de poursuivre aussi.

118 Martine : ... des bonjours, des anniversaires, des fleurs des langues, tout ça. Ne serait-ce que les bonjour des différents langues, les situer sur une carte, tu fais de la découverte du monde...

119 Bernadette : Et ouais, je pense qu'il y a matière à pouvoir faire. Ou un travail sur un album, je veux dire, y a plein de choses.

120 Anabelle : Et puis moi, ben comme je vous dis, en UPE2A, je voudrais bien poursuivre cette aventure avec les Sacs d'Histoires donc j'apporterai aussi ma collaboration.

121 Martine : Et puis ça fait pas du plus.

122 Anabelle : Oui, ça fait pas du plus. Alors, elle me demande Houda où j'ai trouvé les glossaires. Donc j'ai pris les images du livre, au hasard. Et d'ailleurs, je sais pas si vous avez eu toutes ça dans la classe mais y a des mots que j'ai choisis parce qu'il y avait l'image dans le livre mais il n'y avait pas le mot dans le texte et y a des parents sur le post-it qui nous ont indiqué : « oui, c'est bien mais quand même, le mot n'est pas dans le texte ». C'est vrai que ça m'a donné des pistes. C'est mieux de choisir un mot qui est dans le texte. Après, c'était pas très grave, c'était un support... Voilà. C'était des images du livre et puis après j'ai juste mis en français.

123 Houda : Je vois qu'il y a des prénoms. Chaque enfant en avait un différent ?

- 124 Bernadette : Oui, en fonction du livre qu'il lisait.
- 125 Houda : Mais t'avais quand même plusieurs enfants qui avaient le même livre.
- 126 Marjorie : Oui. L'arabe, par exemple.
- 127 Bernadette : En fait elle tournait sur la semaine. 4 livres pour 4 enfants.
- 128 Houda : D'accord.
- 129 Anabelle : En fait, y en a qui ont eu le même livre parce qu'ils ont choisi la même langue.
- 130 Marjorie : Moi, j'ai un érythréen qui parle tigrinya, ben y a qu'un livre en tigrinya.
- 131 Anabelle : Ouais. Et encore, y en a un ! (*rires*)
- 132 Houda : Je ne savais pas ce que c'était cette langue, là, comment tu dis, tigrinya ?
- 133 Anabelle : J'ai trouvé tigrinya-anglais, j'ai pas trouvé tigrinya-français.
- 134 Bernadette : Mais swahili, t'as pas trouvé ?
- 135 Anabelle : Si, swahili, j'ai trouvé. Je les ai toutes trouvées.
- 136 Bernadette : Mais on a oublié de le donner pour Sarah ?
- 137 Anabelle : Non, on l'a donné à Sarah, le livre, mais c'est la chanson en swahili qu'on a oubliée : « bon anniversaire ».
- 138 Martine : Et Kedus, on lui a pas donné en tigrinya ?
- 139 Anabelle : Ah, je savais pas qu'il parlait tigrinya. Je croyais... Ouais, je savais pas. Tu vois, c'est des infos... Je croyais que c'était arabe.
- 140 Marjorie : Y en a un autre ?
- 141 Anabelle : Kedus, apparemment, qui vient aussi d'Erythrée.
- 142 Martine : Comment il s'appelle ?
- 143 Marjorie : Bruk.
- 144 Martine : Oui, c'est le frère de Kedus.
- 145 Anabelle : Ah oui, c'est bien normal, alors.
- 146 Houda : Et toi alors, comment tu l'as vécu ?
- 147 Anabelle : Moi, très bien. Merci beaucoup, hein. Merci beaucoup. Et puis ça m'a conforté dans...
- 148 Houda : Dans ce que tu avais dans la tête depuis l'année dernière ?
- 149 Anabelle : Et ça donne vraiment envie de poursuivre, alors, moi, je peux pas poursuivre beaucoup plus que... L'année prochaine je retrouve le poste, je vais pas pouvoir intervenir comme... Pas sous la même forme, en tout cas. Mais voilà, ça me donne envie de continuer. En UPE2A et en discutant avec les collègues. Voilà. Est-ce que c'est tout bon pour tout le monde ? Bon ben merci, merci beaucoup.

Annexe 15

**Document récapitulatif
des ressources d'Eveil
aux Langues donné
aux enseignants en fin
d'expérimentation**

RESSOURCES EVEIL AUX LANGUES

➤ LES LANGUES DU MONDE AU QUOTIDIEN

La classe renferme toujours une grande richesse dans les langues et les cultures dont les élèves ont une connaissance plus ou moins étendue. Les activités proposées dans *Les langues du monde au quotidien* cherchent à valoriser cette richesse et à construire ainsi la « compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves » préconisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Les sept modules offrent un éventail d'activités constituant une ouverture de nature à enrichir le volet culturel des projets d'écoles et à valoriser les langues et cultures des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Elles s'appuient sur des ressources multilingues pour mettre en place une véritable éducation interculturelle, fondée sur la pluralité et la diversité des langues.

- Les Langues du Monde au Quotidien – Cycle 1 – CANOPE
- Les Langues du Monde au Quotidien – Cycle 2 – CANOPE
- Les Langues du Monde au Quotidien – Cycle 3 – CANOPE

➤ EOLE

<http://www.irdp.ch/eole/index.html>

EOLE Education et ouverture aux langues à l'école, Volume 1 et 2, deux ouvrages parus en 2003. Le premier volume contient 16 activités destinées aux petits niveaux de l'école primaire (jusqu'au CE2) tandis que le volume 2 regroupe 19 activités pour les plus grands (à partir du CM). Toutes les activités sont maintenant disponibles en ligne !

➤ ELODIL

<http://www.elodil.com>

Le site **ÉLODIL** propose aux enseignant(e)s du préscolaire, du primaire et du secondaire des activités visant à favoriser l'éveil au langage et l'ouverture à la diversité linguistique. Il s'agit, par la manipulation et le contact avec des corpus oraux et écrits de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent.

➤ DULALA – D'Une Langue A L'Autre

<http://www.dunelanguelaautre.org>

Association pour la promotion du bilinguisme et l'éducation au plurilinguisme

L'association *D'une Langue A L'Autre*, dont l'acronyme est **DULALA**, a été créée en début d'année 2009. Elle soutient les familles dans la transmission de leur langue maternelle et accompagne les professionnels dans la mobilisation de la diversité linguistique au sein de leur structure. Elle met en particulier l'accent sur le "bilinguisme invisible" (C. Hélot) concernant des langues minorées de populations migrantes. Actuellement en France 1 enfant sur 5 grandit avec plusieurs langues et deviendra potentiellement bilingue. Depuis une trentaine d'années les recherches ont démontré l'impact positif du bilinguisme sur le développement cognitif des enfants. Cependant, nombreux sont les enfants en France qui ne développent pas harmonieusement leur bilinguisme et qui ne profitent pas des avantages de celui-ci, car les langues qu'ils parlent sont minorisées et dévalorisées socialement, notamment s'il s'agit de langues de l'immigration.

Par ailleurs, la recherche a montré que le développement des langues maternelles est fondamental pour le développement cognitif, affectif et identitaire et pour les apprentissages ultérieurs (notamment l'apprentissage de la langue de l'école). Le fait d'entraver l'apprentissage de(s) langue(s) maternelle(s) peut donc avoir des conséquences très néfastes pour la construction des enfants. Les professionnels de l'Éducation, du Social et de la Santé travaillent au quotidien avec des familles plurilingues sans savoir comment et pourquoi prendre en compte les langues des familles, tout en conservant le français comme langue de communication commune. Ceux-ci ont besoin à la fois d'informations théoriques sur le bilinguisme et d'outils pratiques pour faire de la diversité linguistique une ressource pédagogique commune.

Enfin, les recherches ont démontré l'impact positif d'une pédagogie ouverte sur les langues et les cultures (éveil aux langues) dès le plus jeune âge sur l'apprentissage ultérieur de langues étrangères pour tous les enfants, notamment monolingues. Or il est de notoriété publique que l'apprentissage des langues étrangères reste problématique en France.

Annexe 16

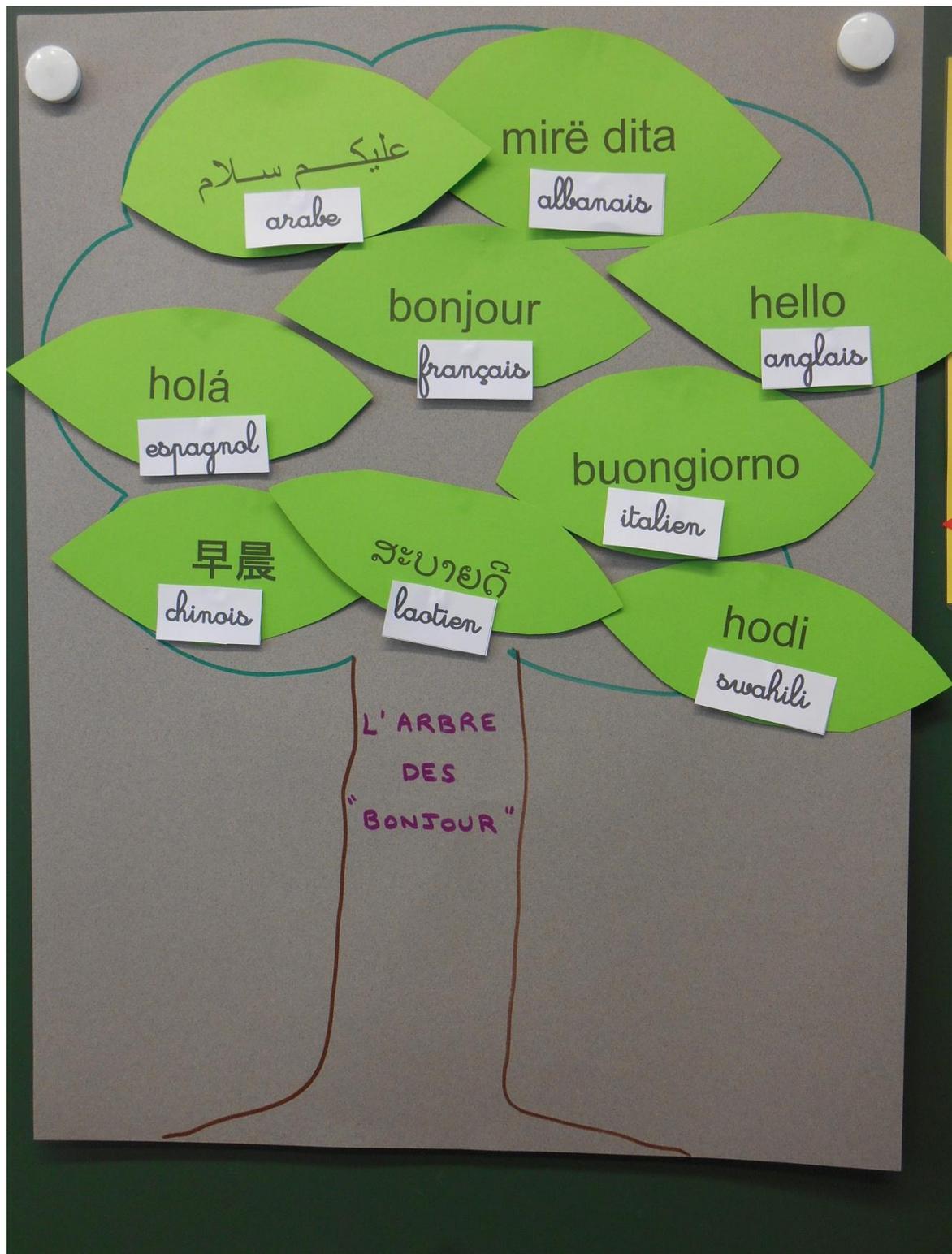
Autres documents

-

Dispositif

« Langues du Monde »

L'arbre des bonjour des CP



Exemple de glossaire à compléter

GLOSSAIRE A COMPLETER

Votre enfant peut simplement copier les mots donnés en français ou bien vous pouvez le compléter avec lui dans une ou plusieurs langue(s) de votre choix.

 <p>un crapaud</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
 <p>un tigre</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
 <p>un crabe</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Livre bilingue français - vietnamien

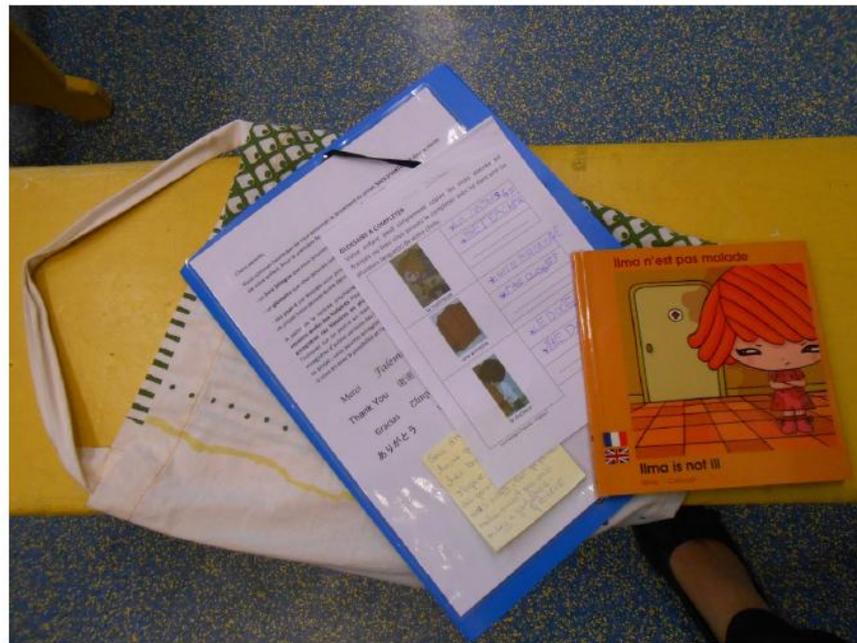
Une fois par semaine, Anabelle vient dans notre classe pour nous faire écouter différentes langues.

Nous les écoutons à travers des comptines.

Nous essayons de retrouver les cris des animaux, ils ne font pas le même bruit dans tous les pays.

Puis Anabelle , a fait des « sacs d'Histoires » que nous pouvons emporter chez nous. Ces livres sont bilingues, alors papa ou maman peuvent nous lire l'histoire dans une autre langue.





Le sac à Histoires avec l'album et le glossaire à remplir avec nos parents .

Table des annexes

Annexe 1 - Recueil des représentations initiales des enseignants de classe ordinaire	2
Annexe 2 - Recueil des représentations initiales des travailleurs sociaux du CADA	5
Annexe 3 - Appel à l'attention de Xavier Darcos rédigé par Luc ferry et Jack Lang, hostiles aux nouveaux programmes de 2008.....	7
Annexe 4 - Lettre du groupe des organisations contre la mise en place des programmes de 2008....	10
Annexe 5 - Données récoltées en amont de la mise en place du dispositif « Langues du Monde »....	12
Annexe 6 - Transcription de l'entretien initial avec les cinq enseignants volontaires	17
Annexe 7 - Questionnaire initial à destination des familles	27
Annexe 8 - Séquences pédagogiques du dispositif « Langues du Monde »	29
Annexe 9 - Les Fleurs des Langues.....	51
Annexe 10 - Les Sacs d'Histoires -Texte de présentation du projet aux familles	69
Annexe 11 - Les Sacs d'Histoires - Extraits d'enregistrements des "retours des sacs" en classe	71
Annexe 12 - Les Sacs d'Histoires - Les « post-it ».....	74
Annexe 13 - Séances « bilan » Dispositif « Langues du Monde »	78
Annexe 14 - Transcription des entretiens finaux avec les cinq enseignants volontaires	86
Annexe 15 - Document récapitulatif des ressources d'Eveil aux Langues donné aux enseignants en fin d'expérimentation	154
Annexe 16 - Autres documents Dispositif « Langues du Monde »	156