



HAL
open science

Un dispositif d'éveil aux langues en maternelle au service de pratiques pédagogiques inclusives

Marie-José Reynier

► **To cite this version:**

Marie-José Reynier. Un dispositif d'éveil aux langues en maternelle au service de pratiques pédagogiques inclusives. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01889870

HAL Id: dumas-01889870

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01889870>

Submitted on 8 Oct 2018

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.



Un dispositif d'éveil aux langues en maternelle au service de pratiques pédagogiques inclusives

REYNIER
Marie-José

Sous la direction de Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2017-2018



Un dispositif d'éveil aux langues en maternelle au service de pratiques pédagogiques inclusives

REYNIER
Marie-José

Sous la direction de Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je souhaite remercier Stéphanie Galligani pour ses conseils avisés et ses encouragements constants.

J'associe également à ces remerciements, toute l'équipe éducative de l'école Léon Archimbaud et plus particulièrement, Thomas, pour sa disponibilité et son aide tout au long du stage.

J'exprime toute ma gratitude à ma fille Amandine, à mon fils Julien, à tout mon entourage familial et amical pour avoir écouté, avec patience, mes propos sans cesse renouvelés de mon absolue inaptitude à accomplir cette tâche d'écriture qui m'apparaissait semblable aux paysages autour de Grenoble. Je remercie Charles pour sa relecture attentive.

Enfin, mes remerciements vont à tous les enfants de l'école avec qui j'ai partagé des moments de bonheur indicible, plus spécifiquement, aux enfants allophones pour la belle leçon de vie qu'ils m'ont donnée.

*A Claude et Lisia qui nous ont quittés bien trop tôt,
Au petit ange qui nous rejoint bientôt.*



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 : REYNIER

PRENOM : Marie-José

DATE :18.08.18.....

SIGNATURE : 

Sommaire

Introduction	7
Partie 1 - Une expérimentation de prise en charge d'élèves allophones à l'école maternelle	9
CHAPITRE 1. L'ACCUEIL DES ELEVES ALLOPHONES EN MATERNELLE.....	10
1. LE CONTEXTE DU STAGE	10
2. LA REALITE DU TERRAIN	11
3. LA REALITE DU TERRAIN REINTERROGEE	15
CHAPITRE 2. LA DEMARCHE D'INGENIERIE.....	21
1. UNE RECHERCHE-ACTION COMME CADRE STRUCTURANT DE LA DEMARCHE.....	21
2. LE RECUEIL DES DONNEES PROVOQUEES.....	25
CHAPITRE 3. UN PROJET ADOSSE AU PLURILINGUISME DES ENFANTS.....	27
1. LES OBJECTIFS DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE	27
2. LA CONSTRUCTION DU CURRICULUM	30
3. LE RITUEL DE DEBUT ET DE FIN DE SEANCE	36
Partie 2 - Inclusions plurielles à l'école maternelle	37
CHAPITRE 4. FAIRE ADVENIR POUR TOUS L'ECOLE DU LANGAGE	38
1. LES AMBITIONS DE L'ECOLE MATERNELLE	38
2. DE L'EXCLUSION A L'INCLUSION.....	40
3. DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS : LES ELEVES ALLOPHONES	42
CHAPITRE 5. UTILISER LES LANGUES COMME VECTEUR D'INCLUSION	45
1. UNE COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE A DEVELOPPER.....	45
2. LE PLURILINGUISME, UN ATOUT POUR LES APPRENTISSAGES.....	46
3. L'EVEIL AUX LANGUES POUR UNE DIDACTIQUE INCLUSIVE	47
CHAPITRE 6. CONSTRUIRE LA PLACE DE L'ENFANT A L'ECOLE MATERNELLE	52
1. A PROPOS DU LANGAGE.....	52
2. AUTOUR DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE.....	55
3. DANS L'EXPERIENCE DE L'ALTERITE.....	57
4. AU CŒUR DU DEVENIR ELEVE	59
Partie 3 - Echos critiques et réflexifs sur le dispositif « Autour des Langues »	64
CHAPITRE 7. INTERPRETATION DES RESULTATS PAR LE PRISME DE LA PROBLEMATIQUE	65
1. PLACE INVESTIE PAR LES ELEVES COMME EXPERT EN LANGUES	65
2. REGARD PORTE SUR LES ELEVES PLURILINGUES.....	71
3. MISE EN PLACE DE PRATIQUES PEDAGOGIQUES INCLUSIVES.....	75

CHAPITRE 8. ÉVALUATION DU DISPOSITIF	79
1. VOIX DES ELEVES	79
2. PAROLES DE PARENTS	80
3. TEMOIGNAGES DES ENSEIGNANTS	82
4. RETOUR INTROSPECTIF.....	84
CHAPITRE 9. PERCEPTIVES	86
1. AMELIORER CE QUI EST DEJA-LA.....	86
2. ALLER AU-DELA.....	86
3. LA RENTREE 2018-2019 A L'ECOLE MATERNELLE LEON ARCHIMBAUD.....	87
Conclusion.....	88
Bibliographie.....	90
Sitographie	95
Sigles et abréviations utilisés.....	96
Table des illustrations.....	97
Table des annexes.....	98
Table des matières	140

Introduction

« Dans les changements qui s'opèrent au niveau planétaire, les secousses du monde vont accroître la mobilité des populations lors du prochain millénaire. L'école a comme devoir de donner à tous les élèves des clés de compréhension pour pouvoir s'intégrer ici et ailleurs, pour passer d'ici vers l'ailleurs ou de l'ailleurs vers l'ici. Le langage et les langues sont au cœur du processus. » Christiane Perregaux (1998 : 297)

Je souhaitais ouvrir ce mémoire avec un défi universel qui s'offre à nous : celui de l'accueil de l'autre. À l'aulne de ce défi, une institution majeure, l'école, a joué un très grand rôle dans ce que je suis aujourd'hui. Fille d'immigrés espagnols, née à Grenoble, l'école a su faire fi du déterminisme social. Mais elle ne m'a pas permis d'exprimer la richesse de mes contacts avec les langues familiales, l'espagnol et le catalan. Après trente-quatre années d'expérience professionnelle dans l'industrie, j'ai peut-être puisé dans le filigrane de cet inachevé, le désir d'une reprise d'étude en didactique des langues. Le souhait de travailler sur les langues avec les jeunes enfants en contexte scolaire s'est imposé à moi. Ils sont parfois issus de la migration, ils sont souvent plurilingues, ils sont toujours des êtres en devenir.

Mes toutes premières réflexions m'ont conduite à m'interroger sur la place accordée à un élève allophone à l'école maternelle et par là même sur la définition d'une école inclusive. Accueillir un élève allophone peut être vécu par les enseignants comme un défi linguistique, social et scolaire à relever. Je me suis, par conséquent, questionnée sur l'aide à apporter aux enseignants de maternelle afin d'expérimenter l'entrée des langues dans leur classe, sur la mise en place d'activités d'éveil aux langues¹ en réponse possible aux dernières exigences du programme de maternelle en date du 26 mars 2015, et ce, en matière de découverte de la pluralité des langues et des cultures. Au-delà de l'enseignant et des mesures pédagogiques d'accueil des élèves allophones, ceux-ci seront en contact avec leurs pairs. Il me semble pertinent de chercher si le regard porté sur eux par les autres élèves se modifie lorsqu'un espace plurilingue s'ouvre et si, dans ce nouvel espace, les élèves allophones investissent une place élargie par l'expression de leur expertise en langues.

La présence de nouveaux enfants migrants a nécessité la réorganisation de la prise en charge scolaire à Valence. J'ai accompli mon stage dans une école maternelle de cette ville dont le choix relevait de ce renforcement. Mais l'observation plus précise des différentes

¹ Les notions d'éveil aux langues, élèves allophones, etc. seront présentées dans la partie 2 du mémoire.

classes, notamment le profil langagier des élèves, m'a incitée à élargir le questionnement et la problématique aux nombreux enfants plurilingues, et pas uniquement allophones, de l'école.

Je vais donc questionner la problématique suivante : comment des activités d'éveil aux langues menées en classe de maternelle s'inscrivent-elles dans des pratiques pédagogiques inclusives en permettant d'accorder un rôle d'expert en langues à tous les élèves au contact de plusieurs langues ainsi que de modifier le regard porté sur eux par leurs pairs ?

Je voudrais donc montrer qu'un dispositif fondé sur des activités d'éveil aux langues permet aux élèves allophones et plurilingues, d'endosser un rôle d'expert en langues et que ce rôle participe à modifier le regard porté sur eux par les autres élèves. Je voudrais aussi montrer que la place investie par l'élève grâce à ce dispositif est un facteur d'inclusion linguistique, scolaire et sociale.

Dans la première partie du mémoire, je présenterai plus précisément le contexte du stage ainsi que la démarche d'ingénierie utilisée pour conduire le projet qui relève d'une recherche-action. Dans sa définition, Catroux ancre ce type de recherche dans le domaine éducatif et indique qu'il s'agit de « passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe » (2002 : 9). Une deuxième partie me permettra de me référer aux travaux des chercheurs afin de disposer des bons prismes d'analyse. Enfin, une troisième partie sera consacrée aux résultats du dispositif testé.

Partie 1

-

Une expérimentation de prise en charge d'élèves allophones à l'école maternelle

Chapitre 1. L'accueil des élèves allophones en maternelle

Dans ce premier chapitre, je vais m'attacher à présenter le contexte de mon stage, à savoir l'établissement scolaire qui m'a accueillie et les raisons qui m'ont conduite à proposer le projet qui soutient ce mémoire.

1. *Le contexte du stage*

Je ne me suis pas beaucoup interrogée sur le lieu de mon stage tant l'aspiration pour le milieu scolaire m'était une évidence. Je souhaitais être en contact avec des enfants, l'école primaire me paraissait être le terrain idéal. Aussi, lorsqu'en octobre 2017, la coordinatrice académique du CASNAV² est venue nous présenter des propositions de stage, j'ai assisté à la réunion avec une fébrilité certaine.

1.1. *Les missions du CASNAV*

Les CASNAV sont implantés dans chaque académie sur l'ensemble du territoire français (la métropole et les 5 départements d'outre-mer). Ces structures ont en charge la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA parfois nommés ENA) et des élèves issus des familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Je reviendrai plus longuement par la suite sur les spécificités des EANA mais dans un premier temps, « il s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) *qui parle une autre langue* ou *qui parle d'autres langues* » (Goï, 2015a : 28). Les CASNAV sont actuellement régis par la circulaire n°2012-143 du ministère de l'Éducation nationale, en date du 2 octobre 2012. Ce texte a redéfini les missions et l'organisation de ces structures. Suivant les directives de la circulaire ministérielle, chaque CASNAV contribue au niveau local (académique) et doit pleinement s'inscrire dans le maillage au niveau national. Il est « pôle d'expertise », « centre de ressources et de formation » et « instance de coopération et de médiation » (MEN, 2012). Goï met en exergue leur participation à la réflexion sur les langues et avance qu'ils sont « précieux » pour les équipes éducatives par, entre autres, la mise à disposition de moyens pédagogiques (*ibid.* : 38). Pour Auger, ils sont « la clé de voûte de l'accueil des ENA » (2010 : 14).

2 Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

1.2. La demande du CASNAV de l'Académie de Grenoble

Le CASNAV de l'Académie de Grenoble, pleinement inscrit dans les missions citées précédemment, œuvre pour la mise à disposition de ressources partagées. Dans le cadre de stages effectués par les étudiants en deuxième année de master mention didactique des langues, parcours français langue étrangère et seconde, les productions alimentent parfois sa banque de ressources. Cette année, le CASNAV a proposé trois stages à notre promotion. J'ai fait acte de candidature sur la demande consistant à organiser une prise en charge d'élèves allophones en maternelle par l'élaboration d'un dispositif pédagogique à partir de ressources existantes ou à créer (mission indiquée dans ma convention de stage).

Il n'existe aucune modalité spécifique de scolarisation des EANA dans les écoles maternelles. Les enseignants affectés dans ces écoles restent donc autonomes (souvent seuls) dans leurs pratiques pédagogiques pour faire face aux besoins de ces enfants. Ils sont donc en demande d'un accompagnement particulier. L'objectif de mon stage est d'apporter une réponse pédagogique à ce constat.

2. La réalité du terrain

Du 8 janvier au 6 juillet 2018, j'ai été affectée à l'école maternelle du groupe scolaire Léon Archimbaud, à Valence, préfecture du département de la Drôme. Il est situé dans le quartier « Grand Charran-Briffaut », quartier en dehors de zones urbaines « sensibles » de Valence. Le groupe scolaire n'est pas classé en REP³. Il est constitué d'une école élémentaire de 206 élèves répartis en 8 classes du cours préparatoire au cours moyen 2^{ème} année, et d'une école maternelle⁴ de 96 élèves répartis en 4 classes de la petite à la grande section. Les bâtiments des 2 écoles sont proches mais constituent des espaces bien séparés.

À la rentrée 2017, un pôle d'accueil d'élèves allophones a été créé sur le groupe scolaire, en raison de la saturation du pôle existant au sein du groupe scolaire Louis Pergaud, au centre-ville de Valence. Tous ces élèves allophones sont hébergés dans un centre d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA). A Valence, il existe 2 structures CADA, celui du Diaconat Protestant est en charge d'accueillir les familles des élèves allophones des 2 groupes scolaires précédemment cités.

³ Réseau d'Education Prioritaire.

⁴ Le paragraphe 2.2 est consacré à une description plus précise de mon lieu de stage.

2.1. Le CADA du Diaconat Protestant de Valence

La circulaire n° IOCL1114301C⁵ du ministère de l'Intérieur en date du 19 août 2011, a défini quatre missions principales pour les centres d'accueil :

- « - l'accueil et l'hébergement;
- l'accompagnement administratif, social et médical ;
- la scolarisation des enfants et l'animation d'activités socioculturelles au profit des résidents;
- la gestion de la sortie du centre. » (2011 : 4)

Selon le rapport d'activité 2017 du CADA du Diaconat Protestant (désormais CADA), depuis 2016, la tension s'accroît sur l'accueil des demandeurs d'asile, leur nombre est en constante augmentation (24% de demandeurs d'asile en plus avec un taux d'occupation qui est passé de 90,12% en 2016 à 99,5%). Ce CADA dispose maintenant d'une capacité d'hébergement de 190 places, dans une structure délocalisée sur plusieurs communes : Valence, Bourg-lès-Valence, Romans et Bourg de Péage. Vingt-sept nationalités sont représentées avec une nette prédominance de la nationalité albanaise, ce qui rejoint les constats faits au niveau national. En complément à ses missions, l'équipe du CADA a mis en place des cours de français langue étrangère et assure un accompagnement d'aide individualisée aux devoirs pour les enfants scolarisés. De nombreux bénévoles viennent épauler les salariés du CADA pour ces différentes actions.

La mairie de Valence organise le transport des enfants jusqu'à leur école d'affectation. Les enfants arrivent et repartent de l'école en bus, accompagnés par une éducatrice. Ce mode de déplacement, très pratique et sécurisant pour les parents et les enfants, ne permet pas d'échanges avec la famille dans ce temps précieux de l'accueil. Les communications avec les familles sont de fait restreintes et doivent souvent s'envisager avec la médiation du référent CADA.

2.2. L'école maternelle Léon Archimbaud

L'école maternelle dispose de 3 niveaux d'enseignement : petite section (PS), moyenne section (MS) et grande section (GS). Cette école n'a pas ouvert de classe toute petite section (TPS pour les très jeunes enfants à partir de 2 ans). A ce jour, elle accueille 96 élèves âgés de 3 à 6 ans dans 4 classes : 1 classe de 24 PS et 3 classes à double niveau, 1

⁵ Disponible à l'adresse : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Media/Immigration/Files/Circulaire-IOCL1114301C-du-19-aout-2011-relative-aux-missions-des-centres-d-accueil-pour-demandeurs-d-asile-CADA-et-aux-modalites-de-pilotage-du-dispositif-national-d-accueil-DNA>

classe de 24 PS-MS et 2 classes de 24 MS-GS. L'équipe pédagogique est constituée de 5 enseignants : le directeur pour une des classes de MS-GS, 1 enseignante à temps partiel pour l'autre classe de MS-GS, 1 enseignant pour la classe de PS, 1 enseignante pour la classe de PS-MS en temps partagé avec une enseignante-stagiaire. De plus, l'enseignante de la classe de PS-MS assure également une journée dans chaque classe de MS-GS, au regard de la décharge du directeur et du temps partiel de l'enseignante titulaire. Trois ATSEM⁶ assistent l'équipe enseignante dans les missions qui leur sont dévolues.

Le temps scolaire est organisé sur une semaine de 4 jours et demi⁷. Tous les jours hors le mercredi, les enfants sont présents à l'école le matin de 08h20 à 11h45 et l'après-midi de 13h35 à 15h45. Le mercredi, ils sont présents de 08h50 à 12h00.

A la rentrée 2017, l'école maternelle a inscrit 7 élèves allophones : 1 PS, 3 MS, 3 GS. Mais l'effectif d'une école est rarement stable tout au long de l'année : inscriptions et radiations émaillent la vie de l'école. Pour ce qui concerne les départs, l'école est confrontée au parcours du demandeur d'asile entre obtenir un statut ou être débouté. Deux élèves (MS, GS) ont quitté l'école fin décembre, une autre élève (GS) a changé d'école courant février et enfin une dernière élève (MS) n'est plus revenue à partir de fin mars. Pour ce qui concerne les arrivées, l'école a accueilli un nouvel élève de GS début février.

Le tableau suivant récapitule la présence des enfants allophones à l'école maternelle pour le démarrage du projet :

Classe de PS	Classe de PS-MS	Classe de MS-GS	Classe de MS-GS
-	1 PS	1 MS	2 GS

Figure 1 : tableau de présence des élèves allophones au démarrage du projet

Dans le cadre de la rédaction du projet d'école 2017-2020, les directeurs des 2 écoles ont défini plus spécifiquement un axe (axe 3) pour répondre aux exigences d'une école inclusive, ciblant les actions pour « les élèves à besoins particuliers » dans un parcours différencié (axe 3.2). A l'intérieur de cette différenciation, l'action 33 a été créée pour les élèves allophones. Elle vise, d'une part, en classe ordinaire un étayage spécifique des adultes (enseignant, ATSEM) et d'autre part, la création d'un atelier de langage de 2 séances de 45

⁶ Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

⁷ Pour la rentrée prochaine, toutes les écoles de Valence retrouvent un rythme scolaire sur 4 jours.

minutes les jeudis et vendredis à partir de 14h. La mise en place de cette action doit concourir aux deux objectifs suivants :

- l'acquisition de savoirs lexicaux et syntaxiques pour la compréhension d'un message simple,
- la production d'un énoncé oral compréhensible par un tiers.

Il existe également une autre action du parcours différencié en direction des élèves de MS, à savoir la prise en compte des besoins de sommeil de l'enfant (action 35). Les élèves de MS sont tous couchés à partir de 13h pour les rationnaires, à partir de 13h45 pour les autres. Le réveil est variable en fonction de l'enfant pour répondre à la différenciation. Pour les élèves allophones, cette action 35 prime sur l'action 33, ce qui ne permet pas aux élèves allophones de MS d'assister aux séances d'atelier de langage (pas plus que les élèves allophones de PS pour qui la sieste est obligatoire).

L'atelier de langage mis en place pour renforcer les compétences langagières à l'oral ne concernera donc que les élèves de GS. L'enseignante de MS-GS a été désignée comme enseignant coordonnateur de cette action 33.

2.3. L'adaptation à la diversité linguistique

Durant le mois de janvier, j'ai réalisé des observations de toutes les classes. J'ai ainsi pu appréhender l'organisation des temps d'enseignement, le rythme des différents moments de la journée avec les récréations et la sieste.

J'ai souhaité m'appuyer sur le projet d'école dans le cadre de ce stage et mettre en place un dispositif pour l'atelier de langage. Pour cette année scolaire, en plus de la présence des 2 élèves allophones, l'enseignante coordinatrice de l'action avait souhaité intégrer une élève de sa classe qu'elle avait identifiée comme présentant des difficultés langagières. Selon l'enseignante, cette élève de GS ne pouvait investir pleinement les apprentissages en raison de son incompréhension des consignes. Ainsi, pour cette année scolaire, 3 élèves de GS avaient été retenus pour participer à l'atelier de langage.

Début mars, la constitution du groupe a évolué à la demande de la directrice de l'école élémentaire. Une élève russophone, Vika⁸, dont l'âge aurait dû la conduire à suivre

⁸ Le prénom a été anonymisé, comme tous les prénoms des élèves cités dans ce mémoire.

le cours élémentaire 1^{ère} année, était en très grande difficulté d'apprentissage en lecture et écriture, et avait été placée au cours préparatoire. Elle bénéficiait d'un soutien spécifique comme tous les élèves allophones de l'école élémentaire. Or, l'enseignante, en charge de ce soutien, a dû s'absenter de janvier à mai. L'équipe enseignante de maternelle a donc proposé la participation de cette élève à l'atelier de langage. Nonobstant son intégration, l'analyse des résultats ne prendra pas en compte cette élève puisque l'école élémentaire est en dehors du périmètre de l'étude.

L'atelier de langage seul ne semblait pas convenir pour être l'unique assise du projet. Dans la lettre de motivation soutenant ma candidature, j'avais proposé d'utiliser le plurilinguisme comme « médiateur » pour l'apprentissage du français. Cette vision peut paraître paradoxale mais je ferai de l'expression « tenir les 2 bouts » employée par Castellotti, Coste & Duverger, un principe pédagogique fort : les activités sur les langues bénéficient à l'apprentissage de la langue de scolarisation et inversement, des activités menées de manière spécifique en langue de scolarisation ouvrent sur un univers pluriel (2008 : 12). L'ordre de mission du CASNAV de création d'un dispositif pour l'accueil d'élèves allophones était donc suffisamment large pour inclure une démarche plurilingue et interculturelle. De plus, lors de la présentation des différentes classes, le directeur m'avait informée d'une assez grande diversité linguistique. Une évidence s'est donc imposée : il fallait élargir le dispositif à la classe entière.

3. La réalité du terrain réinterrogée

L'adéquation au contexte va s'articuler autour de l'accueil d'un élève allophone en février et de l'inclusion de tous les élèves au projet avec, nonobstant, une attention particulière pour les élèves allophones. D'autres missions ont été réalisées et sont présentées en annexe 1, page 99.

3.1. Etude de cas : activités de différenciation pour Thim

Thim, élève de grande section, inscrit début février, est arrivé de Géorgie sans aucune compétence en français. Thim a souvent été absent. Ses absences (justifiées) ont sans doute ralenti sa progression dans les apprentissages de la langue de l'école. Sa compétence de compréhension orale s'est nettement accrue, sa compétence de production orale reste sommaire dans un lexique restreint et une syntaxe qui relève des discours entendus entre pairs dans la cour de l'école (regarde, viens, arrête, touché, c'est bon, je sais pas, etc.).

3.1.1. Temps d'accueil du matin

Le temps d'accueil de 08h20 à 08h40 s'est mis en place pour Thim afin de l'accompagner sur un pont sécurisant qui va de l'univers familial vers celui de l'école. Je l'attendais dans le couloir et entraais avec lui dans la classe. Comme le recommande le CASNAV de l'Académie Aix-Marseille, ce temps a été au service d'un travail sur le lexique, dans une démarche de proaction, « pour préparer la compréhension de la séance collective » dans une acquisition raisonnée de 3 à 7 mots par séance de 15 minutes (2014). A la demande de l'enseignant, j'ai donc expliqué quels personnages allaient être rencontrés dans l'étude d'un conte en les nommant distinctement à partir d'images et en faisant répéter le vocabulaire utilisé. J'ai aussi travaillé sur le lexique des couleurs, des aliments, des outils de la classe, des nombres, certaines prépositions ou locutions adverbiales pour le travail sur les algorithmes⁹ (avant, après, en premier, en dernier, etc.).

Thim a toujours fait preuve d'un engagement total. Il n'a pas montré de réticences particulières à me suivre dans la salle de travail jouxtant la classe dans laquelle nous nous isolions pour mener au calme les différents apprentissages. En particulier, il n'a jamais pleuré en quittant le parent qui l'accompagnait.

3.1.2. Évaluation

Courant mars, l'enseignant m'a sollicitée pour réaliser l'évaluation de Thim en utilisant le guide d'évaluation transmis par la coordinatrice du CASNAV suite à la formation du 6 mars¹⁰. Thim a réussi toutes les activités de mathématiques (comptine numérique jusqu'à 15, tableau de forme géométrique à double entrée, compter un nombre d'objets, lire des chiffres). L'évaluation a confirmé que les compétences de compréhension et de production orales restaient à acquérir.

3.1.3. Soutien au langage par l'aide personnalisée complémentaire

L'équipe pédagogique a décidé la mise en place d'une APC¹¹ pour 4 élèves dont Thim. Cette APC visait à soutenir la production orale chez ces élèves. A partir du 17 mai, 6 séances de 45 minutes ont eu lieu les lundis et jeudis dès 15h45. Elles ont été animées par l'enseignant de petite section, le directeur (pour 2 séances) et moi-même. Elles ont été

⁹ Activité de constitution d'une suite d'objets sur des critères de formes ou de couleurs (perle, frise, etc.).

¹⁰ Cf. annexe 1 des activités complémentaires, p 99.

¹¹ Aide Personnalisée Complémentaire.

d'autant plus pertinentes pour Thim en raison de la réorganisation de l'emploi du temps rendue nécessaire par l'absence du directeur du 28 mai jusqu'à la fin de l'année (entraînant l'interruption des séances d'atelier de langage et du décloisonnement des élèves de grande section). Dans les ressources que le ministère de l'Éducation nationale met à disposition sur son site EDUSCOL¹², les activités qui soutiennent une entrée dans le langage d'évocation sont, entre autres, celles qui créent des « échos » à partir de situations recueillies : « on construit dans l'interaction un langage qui constitue une première mise à distance de l'action pour entrer dans la mise en récit et la représentation » (EDUSCOL, 2010). Ces activités sont également caractérisées par le positionnement des enfants « un peu au-delà de leurs capacités syntaxiques et lexicales du moment » (*ibid.*), donc dans leur zone proximale de développement selon Vygotski. Boisseau (2011) a conçu un outil pour accompagner ces activités réalisées à partir de photos montrant l'enfant en action. Il s'agit de « l'album écho » qui peut être composé à la 1^{ère} personne (je raconte ce que je fais) ou dans une distanciation plus grande, composé à la 3^{ème} personne (je raconte ce qu'il fait). La progression s'effectue au travers de toutes les interactions entre l'enseignant et l'enfant au cours de ce travail de récit oral (*ibid.*).

Le directeur a élaboré une fiche de préparation pour réaliser l'album écho « je fabrique de la compote de pommes » à l'aide d'une tablette numérique manipulée par l'enseignant et par l'élève. 3 élèves dont Thim ont pratiqué l'album écho en « je », la quatrième élève, qui présentait moins de difficultés langagières, a pratiqué l'album écho en « il ». Il s'agissait pour ces élèves de progresser dans la maîtrise d'une syntaxe définie à partir de 9 phrases cibles. Thim a été absent à plusieurs séances, c'est pourquoi j'ai utilisé le temps d'accueil le matin pour retravailler avec lui sur l'album écho. A la fin des 6 séances, Thim est parvenu à construire le récit oral de la fabrication de la compote de pommes.

Thim va aussi bénéficier de la mission initiale de prise en charge des élèves allophones qui m'avait focalisée sur un travail en atelier de langage.

Mais la prise de connaissance du terrain et une meilleure identification des pratiques et des besoins des enseignants ont réorienté ma réflexion. En déployant le dispositif en classe entière, la prise en charge en classe entière s'inscrivait pleinement dans une démarche

¹² Cf. référence du document « EDUSCOL. 2010 » dans la liste des documents de l'Éducation Nationale dans la bibliographie.

inclusive mais elle devait s'accompagner d'une pédagogie différenciée pour les élèves de l'atelier de langage. Il fallait donc choisir la classe et connaître les pratiques langagières plurilingues existantes. Il fallait également imaginer un protocole qui permettrait d'interroger une problématique élargie autour de la place des élèves plurilingues tout comme des hypothèses sur l'expertise en langue et les facteurs d'inclusion.

3.2. Les classes concernées

J'ai proposé d'agir dans les 2 classes de double niveau MS-GS. Cela engagera 48 élèves dans ce travail. Il me semblait qu'en élisant les « moyens-grands », l'investissement des enfants serait maximisé. Il fallait aussi sélectionner les classes des élèves allophones pour qu'ils puissent participer au dispositif en classe ordinaire.

J'ai cherché à connaître les profils langagiers afin d'identifier les langues des différentes activités à l'aide d'un questionnaire aux parents, outil de recueil de données qui fera l'objet d'une présentation dans le chapitre suivant.

Les 2 tableaux ci-après présentent les langues avec lesquelles les enfants sont en contact, conformément au déclaratif des parents :

Classe 1				
Prénom ¹³	Section	Langues ¹⁴		
		Parlées avec l'enfant ¹⁵	Parlées à la maison	Entendues dans son entourage ¹⁶
A.	MS	français	français	français, anglais (un peu)
C.	MS	français	français	français, anglais (un peu)
T.	MS	français	français	anglais
L.	MS	français, marocain	français, marocain	français, anglais, marocain
Cl.	MS	français	français	anglais
Lu.	MS	français	français	italien
V.	MS	français	français	français, italien (<i>mamie</i>), anglais
Maul	MS	français (<i>père</i>), espagnol (<i>mère</i>)	français, espagnol	français, espagnol, arabe (<i>nounou</i>), anglais
Vic ¹⁷	MS			
H.	MS	français	français	français, espagnol, portugais
Nil ¹⁸	MS			
Sya	GS	français, laotien	français, laotien, vietnamien	laotien, vietnamien, français, thaïlandais, anglais
Li.	GS	français	français	français, espagnol (un peu), anglais (un peu), italien (un peu)
Gil	GS	français	français	français, italien (de temps en temps)

¹³ Les prénoms ont été anonymisés. Ils sont en en gras pour les élèves pris en charge par le CADA, soulignés pour les élèves participant aux ateliers de langage.

¹⁴ Les langues sont mentionnées dans l'ordre dans lequel elles apparaissent dans la réponse des parents.

¹⁵ Par le père, par la mère.

¹⁶ Les langues que l'enfant peut entendre parlées par la famille élargie, les amis, à la télévision, au cours de voyages ou d'activités en dehors de l'école, etc.

¹⁷ Vic est serbe. Les parents n'ont pas rendu le questionnaire.

¹⁸ Nil est arabophone. Arrivée courant mars, les parents n'ont pas eu le questionnaire.

J.	GS	français	français	anglais (<i>frère, sœur</i>), allemand (<i>cousin, sœur</i>)
Ga.	GS	français	français	espagnol (<i>famille</i>), anglais (initiation)
Ram	GS	arabe, français	arabe, français	arabe, français
N.	GS	français	français	anglais
Ima	GS	français, kurde, russe	français, kurde, russe	anglais, français, allemand, russe, arménien, kurde
A.	GS	français, algérien	français, algérien	français, algérien, anglais
W.	GS	arabe	arabe, français	italien, français, arabe
Yan	GS	arabe, français	arabe	arabe, français, anglais
Héla	GS	français	français, bambara	français, bambara
Mé.	GS	français (<i>mère</i>), algérien (<i>père</i>)		

Figure 2 : répertoire langagier des élèves de la classe 1

Classe 2				
Prénom	Section	Langues		
		Parlées avec l'enfant	Parlées à la maison	Entendues dans son entourage
M.	MS	français	français	français
N.	MS	français	français	français, arabe, anglais
Mél	MS	français	français	anglais, allemand (<i>sœur</i>), chinois (<i>amie</i>)
C.	MS	français	français	espagnol
L.	MS	français	français	espagnol, serbo-croate, anglais
D.	MS	français	français, bambara	français, bambara
V.	MS	français	français, bambara	français, bambara
T.	MS	français	français	anglais
Lu.	MS	français	-	-
K.	MS	français	français	français, portugais
R.	MS	français	français, arabe	
Véa ¹⁹	GS			
Ana	GS	français	français	français, espagnol, anglais
Albe	GS	français	français	anglais (<i>conversation parents</i>)
Lo.	GS	français	français	français, anglais, italien
Ema	GS	russe (<i>mère</i>), français (<i>père</i>)	russe, français	russe, français, anglais, allemand
Li.	GS	français	français	français
Léa	GS	français, arménien	français, arménien	anglais, russe, espagnol, arabe littéraire
Ma.	GS	français	français	français
Noah	GS	français, italien	français, italien	Italien
Thim	GS	géorgien	géorgien, russe, anglais	géorgien, russe, anglais, français
Cl.	GS	français	français	américain (<i>cousines vivant aux USA</i>)
El.	GS	français	français	français
Lam	GS	arabe	arabe	français, arabe

Figure 3 : répertoire langagier des élèves de la classe 2

3.3. Le dispositif étayé par un protocole menant à la problématique

Le protocole consiste à proposer en classe ordinaire les mêmes séances initialement prévues exclusivement en atelier de langage. Pour les élèves allophones, il s'agit de leur donner confiance dans leurs capacités à apprendre. Ce redéploiement des activités en classe ordinaire doit permettre un réinvestissement, accentuer leur expertise par le contexte facilitant proposé et ouvrir le possible d'une place au sein de la classe. Pour les autres élèves

¹⁹ Véa est albanaise. Les parents n'ont pas rendu le questionnaire.

plurilingues, il est également question de convoquer leur expertise en langues. Pour tous, le dispositif doit mettre en lumière la place investie au travers des mécanismes d'inclusion.

Je formulerai donc la problématique de ce mémoire en ces termes : comment des activités d'éveil aux langues menées en classe de maternelle s'inscrivent-elles dans des pratiques pédagogiques inclusives en permettant d'accorder un rôle d'expert en langues à tous les élèves en contact avec plusieurs langues, modifiant ainsi le regard porté sur eux par leurs pairs ?

J'émet les 2 hypothèses de travail suivantes :

1. Un dispositif fondé sur des activités d'éveil aux langues permet aux élèves allophones mais plus largement à tous les élèves plurilingues, de s'approprier un rôle d'expert en langues, cette appropriation participe à la modification du regard porté sur eux par les autres élèves.
2. La place investie par ces élèves grâce au dispositif mis en place est un facteur d'inclusion linguistique par le partage d'un savoir autour des langues, d'inclusion scolaire par l'apprentissage de la langue de l'école et d'inclusion sociale par le changement de regard sur les langues de migration.

Le chapitre qui suit présente la démarche d'ingénierie s'attachant à répondre à la problématique posée.

Chapitre 2. La démarche d'ingénierie

Ce chapitre me permet de décrire la démarche d'ingénierie retenue ainsi que les outils utilisés pour constituer le corpus de données.

1. Une recherche-action comme cadre structurant de la démarche

1.1. Les caractéristiques d'une recherche-action

J'ai entrepris un travail qui s'inscrit dans le milieu éducatif et qui vise un changement :

- des élèves dans leur rapport au plurilinguisme (le leur et celui des pairs) par l'investissement d'une expertise pour certains et le changement de regard pour les autres,
- de pratiques pédagogiques pour les rendre inclusives.

Le changement provoqué par la recherche-action se met au service de valeurs (Macaire, 2007). Celles-ci seront tournées vers l'inclusion et l'acceptation de l'autre (valeurs intrinsèques du dispositif) ainsi que l'entraide (modalité de travail constamment rappelée).

Dans le cadre de ce projet, une collaboration entre plusieurs participants sera nécessaire (élèves, enseignants, moi-même).

Ce travail a une valeur qualitative. Structuré autour d'activités d'éveil aux langues, il s'agit de développer des attitudes positives à la pluralité des langues et des cultures, comme l'avance Candelier (2003). Les données qui seront produites seront plus « qualitatives » que « quantitatives ».

Tous ces paramètres, qui répondent aux caractéristiques énoncées par Catroux (2002), situent la démarche dans le cadre d'une recherche-action., qui est selon l'auteure, « un processus » visant à une amélioration de ses pratiques par la résolution d'un problème identifié et la réponse apportée à « une question saillante » (*ibid.*). Il faut noter cependant que le développement spiralaire présenté dans son article n'a pas été suivi. Cette recherche-action s'est inscrite dans un temps donné (5 mois) et il n'a pas été possible de reprendre un plan d'action actualisé suite à la réflexion engagée sur les résultats.

1.2. Les acteurs directement impliqués dans le processus

1.2.1. Les élèves

Les élèves sont souvent des acteurs majeurs dans les recherche-action. J'ai souhaité les impliquer plus que leur présence et interventions dans l'école au cours des différentes séances du dispositif. Prasad (2015) engage les élèves « comme ethnographes de leurs propres langues ». Cet engagement plus fort permet une « construction de leurs propres savoirs » (*ibid.* : 192). Je leur demanderai donc dans un rituel installé, d'aller chercher, hors de l'école, des indices sur leurs langues et de les faire partager à la communauté.

1.2.2. Les enseignants

Les enseignants sont impliqués dans la négociation du plan d'action, la planification et l'évaluation des résultats. Dans la phase de mise en action du plan, en atelier de langage comme en classe ordinaire, ils seront observateurs des séances. Le projet sera présenté à toute l'équipe éducative au cours d'un conseil de maitres mais ce sont essentiellement les 2 enseignants des classes de MS-GS qui seront sollicités.

1.2.3. Le praticien-chercheur

Catroux (*ibid.*) tout comme Macaire (2011) pose la question de l'implication du chercheur. Elles avancent respectivement la question de l'identité et celle de la neutralité. Pour ma part, j'ai fait le choix d'une participation active, loin d'une neutralité puisque « on a affaire à l'humain dans l'enseignement » (Macaire, *ibid.* : 15). L'appropriation des matériaux didactiques existants d'éveil aux langues et leur nécessaire adaptation au contexte préscolaire (cycle 1 de l'école maternelle) et aux pratiques pédagogiques de l'équipe enseignante m'ont conduite à un véritable processus de création. J'ai, de plus, opté pour l'animation de toutes les séances du dispositif soit 18 séances au total.

Même si dans la littérature, la notion d'observation participante abonde, je vais me référer à Blanchet dans la précision qu'il apporte sur le degré d'engagement, à savoir une « *participation observante* (avec forte implication participative) » (2011 : 73).

1.3. La démarche

1.3.1. L'identification du problème

Le problème a été identifié par le CASNAV. Il est l'objet de la commande de stage. Cette première phase consiste à confronter cette identification à la réalité du terrain. Il s'agit

donc de repérer d'une part les pratiques langagières des élèves allophones et d'autre part les pratiques pédagogiques des enseignants. N'ayant aucune expérience d'enseignement en maternelle, il me faut aussi prendre conscience des différents temps d'une journée de maternelle, de la gestion de la classe et des discours produits dans la classe.

1.3.2. L'établissement du plan d'action

La construction du plan d'action a été réalisée en concertation avec les enseignants afin de tenir compte des choix éducatifs qui s'imposent donc à la recherche-action :

- Les enfants de MS ne pourront être mobilisés l'après-midi dans l'atelier de langage afin de respecter le temps de sieste.
- Les séances en classe ordinaire auront lieu le matin sur un temps d'atelier d'une durée de 45 minutes.

Dans les pratiques pédagogiques, le directeur m'a invitée à intégrer un « tissage » entre les séances. Frisa cite Bucheton dans l'utilisation de bonnes pratiques professionnelles comme celle de mettre en œuvre « un ensemble de gestes qui aident l'élève à faire le lien avec ce qu'il sait déjà, ce qu'il a appris avant ou ailleurs » (2014 : 86). J'ai donc utilisé cette recommandation comme support du rituel de début de séance. D'autre part, au cours de mes observations de classe, j'avais remarqué que le lexique était travaillé au travers d'activités de catégorisation. Selon Cellier (2014), ces activités sont essentielles, particulièrement en maternelle, car elles contribuent à la mémorisation et donc à l'accroissement du lexique. J'ai intégré une activité de catégorisation dans le dispositif.

Le travail central repose sur une recherche d'activités d'éveil aux langues, un choix d'objectifs pédagogiques, un choix d'activités adaptées au cycle 1 ainsi qu'une appropriation très forte et personnelle des matériaux. Certes, il existe des séances immédiatement « opérationnelles » mais il a fallu un réel travail de création pour construire un dispositif à la fois cohérent, relativement court, et adapté à des élèves non scripteurs et non lecteurs. À partir de documents existants (sonores et écrits), j'ai construit le déroulement de chaque séance. Compte tenu du public, il était indispensable d'étayer le discours par des images. À titre d'exemple, à des fins de mémorisation des noms des langues, j'ai utilisé les drapeaux des pays. J'ai donc cherché de nombreuses images pour le support de toutes les activités.

1.3.3. Mise en place de l'action

Catroux (*ibid.*) nous « alerte » sur les réajustements parfois nécessaires malgré la constitution d'un plan d'action précis. La planification des séances a été organisée avec les enseignants. Elle s'est toutefois confrontée à la réalité des événements de l'école (grève, absences enseignant et élèves allophones) et a donc fait l'objet de modifications.

Séance	Atelier de langage	Classe 1	Classe 2
Séance 1	15 mars	16 mars	20 mars
Séance 2	22 mars : annulé	26 mars	27 mars
Séance 3	29 mars	30 mars	03 avril
Séance 4	26 avril	27 avril	02 mai
Séance 5	03 mai	04 mai	09 mai
Séance 6	17 mai	18 mai	23 mai

Figure 4 : planification effective du dispositif

Après 2 séances, j'ai ressenti la nécessité de retravailler le support du déroulement de la séance en précisant les différentes étapes, les questions et réponses attendues. J'ai mis à profit l'interruption pédagogique en avril pour repenser les activités liées aux 3 dernières séances. J'ai, en particulier, reconsidéré certains travaux, comme la suppression des dessins réflexifs de la séance 6 par exemple, afin d'améliorer la cohérence des séances et intégrer des travaux en sous-groupes. Je souhaitais utiliser cette modalité de travail pour qu'une activité sur les langues soit aussi une expérience de collaboration et d'entraide.

1.3.4. L'évaluation

Le changement est une des caractéristiques de la recherche-action comme indiqué précédemment. J'ai déjà évoqué le temps comme étant une composante importante. Même si Candelier relie les effets sur les attitudes avec la durée consacrée aux activités d'éveil aux langues (« accroissement exponentiel à partir d'un seuil minimum situé entre 30 et 40 heures » (*ibid.* : 313)), il me paraît toutefois pertinent dans le cadre de cette recherche-action relativement courte, d'interroger ce changement en s'appuyant toujours sur la problématique posée. Quelles évolutions pourraient marquer les pratiques pédagogiques du dispositif dans le répertoire didactique des enseignants des classes participantes ? Quels changements sont observables chez les enfants ? Le dispositif sera évalué par la collecte des données dont la description suit au paragraphe 2.2. L'évaluation est menée dans la partie 3 du mémoire.

2. Le recueil des données provoquées

Le corpus de données sur lequel le projet s'appuie sera construit à partir de données provoquées à l'aide de 3 outils méthodologiques que sont l'entretien semi-directif, le questionnaire et la captation vidéo et sonore.

Chardenet (2011) catégorise les différents types d'entretiens, de l'entretien ouvert d'échanges libres à l'entretien dirigé par des questions fermées, les données pouvant même être collectées par un questionnaire sans nécessité d'un face à face. J'ai utilisé l'entretien semi-directif, car ma recherche « sur le savoir du sujet peut renvoyer aux outils sous forme de questionnements, voire de questions si l'on recherche l'expression d'une opinion pour faire émerger des catégories permettant de construire des faisceaux de représentation » (*ibid.* : 79). Cet outil sera utilisé avec les enfants et les enseignants.

Il n'y aura que des transcriptions partielles de ces traces. Elles emmailleront la partie 3 dans l'analyse qui sera faite du dispositif (partie 3 qui fera référence à des annexes dédiées).

2.1. Recueil des données de la classe

Cette tâche a été menée au début du stage, avant la mise en place du dispositif, pour recueillir des données initiales sur les différents acteurs de la recherche-action.

En premier lieu, j'ai interrogé chaque enseignant²⁰, au cours d'un entretien individuel, sur la prise en compte dans leur démarche didactique de l'éveil à la diversité des langues, comme le stipule les programmes officiels (BO du 26 mars 2015).

Puis j'ai interrogé les parents à l'aide d'un court questionnaire²¹ sur les profils langagiers de leurs enfants. Ce questionnaire s'inspire des données « éléments pour une enquête langagière de proximité » (annexe 2 du guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle). Il a permis de produire les tableaux 2 et 3 montrés précédemment.

Enfin, j'ai interrogé les élèves²² des 2 classes participant au dispositif pour identifier leurs représentations qu'ils avaient sur les élèves allophones de leur classe. En accord avec

²⁰ Cf. annexe 2 pour le guide d'entretien « enseignant », p 101.

²¹ Cf. annexe 3 pour le questionnaire aux parents sur la biographie langagière de leurs enfants, p 102.

²² Cf. annexe 4 pour le guide d'entretien « élève », p 103.

les enseignants concernés, je les ai regroupés par 3 ou 4 pour ne pas les mobiliser trop longtemps.

2.2. Collecte à partir du dispositif

Les séances sont filmées à l'aide de la caméra prêtée par l'inspection académique puis à l'aide d'une des tablettes de l'école. J'utiliserai également mon téléphone portable comme outil de captation sonore. Les autorisations requises ont été demandées à l'inspection académique ainsi qu'aux parents d'élèves. L'enregistrement filmé et sonore est un outil précieux pour l'analyse des phénomènes langagiers et des postures physiques qui surgissent au cours des séances. Il permet également de s'affranchir d'une retranscription mémorielle sous forme de notes.

Pour interroger la problématique de ce mémoire, un entretien sera conduit à la fin du dispositif avec chaque enseignant²³ des 2 classes participantes ainsi qu'avec les élèves²⁴ car je cherchais à observer le changement opéré sur les enfants. Comme il me semblait déraisonnable de questionner individuellement 48 enfants, j'ai décidé, en accord avec ma directrice de mémoire, d'effectuer l'évaluation du dispositif avec tous les enfants de grande section ainsi que tous les élèves plurilingues de moyenne section, soit 26 élèves au total. La compétence de production orale encore très fragile de Thim, élève allophone géorgien accueilli en février, ne permettra pas de réaliser l'entretien avec lui.

De plus, outre le discours des enseignants et des élèves porté sur le dispositif, il me paraissait très intéressant d'intégrer la voix des parents pour, entre autres, apprécier, de leur point de vue « familial », s'ils avaient noté un changement d'attitude chez leur enfant. Je sais qu'il est parfois délicat de demander une production écrite à des parents qui peuvent ne pas maîtriser la langue française. J'ai donc élaboré un court questionnaire²⁵ de quatre questions ouvertes en ajoutant un espace de commentaire libre.

A partir de la problématique posée et de la démarche d'ingénierie décrite, je vais présenter le dispositif des 6 séances d'éveil aux langues conçu.

²³ Cf. annexe 5 pour le guide d'entretien « évaluation enseignant », p 104.

²⁴ Cf. annexe 6 pour le guide d'entretien « évaluation élève », p 105.

²⁵ Cf. annexe 7 pour le questionnaire d'évaluation « parents », p 106.

Chapitre 3. Un projet adossé au plurilinguisme des enfants

L'éveil aux langues est l'une des 4 approches plurielles que je développerai dans la partie 2 de ce mémoire consacrée à l'ancrage théorique. Cette approche est issue de nombreux programmes de recherche. Ceux-ci ont contribué à la conception de matériaux didactiques aux qualités essentielles : ils sont utilisables par tout enseignant et sont largement éprouvés sur les objectifs définis par les équipes de chercheurs.

Je me suis largement inspirée de séances d'éveil aux langues existantes et j'ai choisi certains matériaux en fonction d'un certain nombre de critères comme l'adaptation à la maternelle et une grande place donnée à des activités orales pour travailler la discrimination auditive. J'ai composé un parcours de 6 séances s'ouvrant sur une réflexion sur les langues et sur ses langues, et se poursuivant par 4 thématiques autour :

1. d'un rituel universel au travers de la manière de se saluer en différentes langues,
2. de la notion de l'arbitraire du signe,
3. des systèmes d'écriture différents,
4. du contact des langues par le phénomène d'emprunt.

Le parcours se termine par une 6ème et dernière séance de bilan à l'aide d'un planisphère pour situer les pays traversés tout au long du dispositif. Cette dernière séance permet aussi une approche transversale en abordant un questionnement du monde autour de l'espace géographique.

Dans les activités, il est primordial de rester proche des centres d'intérêt des enfants dans un univers de chansons et comptines. Il faut également veiller au rythme de la séance en variant les modalités de travail avec des rituels de début et de fin de séance.

Avant d'aborder le contenu plus précis des différentes séances, ce chapitre démarre par une présentation des objectifs du dispositif.

1. Les objectifs du dispositif pédagogique

Toute séquence d'apprentissage se conçoit en fonction d'objectifs à atteindre. Quels sont les savoirs, savoir-être et savoir-faire mis en jeu dans le cadre de ce dispositif ?

Visant la promotion du plurilinguisme, des approches plurielles, caractérisées par un travail réflexif sur plusieurs langues simultanément, vont faire l'objet d'un référentiel de savoirs, savoir-être et savoir-faire susceptibles d'être acquis par leur biais (Candelier, 2012).

Dans ce référentiel nommé CARAP²⁶, ces savoirs, savoir-être et savoir-faire sont nommés des « ressources » qui « peuvent dans une certaine mesure être décontextualisées, isolées et listées, [...] peuvent être définies en termes de maîtrise et, surtout, [...] peuvent faire l'objet d'un enseignement / apprentissage grâce à des activités appropriées » (*ibid.* : 13). Le référentiel se présente sous la forme d'une liste de descripteurs des 3 ressources. Chaque descripteur est nommé par une convention : [lettre](.[chiffre])ⁿ, la suite de chiffre indique le degré de précision du descripteur dans la ressource.

La 1^{ère} liste couvre 15 savoirs « langue et culture ». Chaque descripteur est préfixé par la lettre K (Knowledge en anglais) (*ibid.* 25 : 37).

La 2^{ème} liste couvre 6 savoir-être « attitudes, postures face aux langues, cultures, soi, l'autre ». Chaque descripteur est préfixé par la lettre A (Attitude en anglais) (*ibid.* 38 : 48).

La 3^{ème} liste couvre 7 savoir-faire « observer, identifier, comparer, expliquer, utiliser, s'approprier, interagir ». Chaque descripteur est préfixé par la lettre S (Skill en anglais) (*ibid.* 49 : 57).

Sur le site dédié au CARAP²⁷, il existe les tableaux complétés d'une information sur le moment du cursus scolaire pour lequel il est pertinent de travailler la ressource. Je m'y suis référée pour prendre en compte le préscolaire exclusivement.

J'ai également puisé dans les programmes scolaires pour toutes les compétences d'éveil à la diversité et les exigences d'apprentissage dans la mobilisation du langage oral. J'ai ajouté des objectifs autres présentés ci-dessous, des objectifs absents du CARAP et des programmes scolaires. Ils sont essentiels dans l'interrogation de la problématique et la démarche choisie. Certains objectifs sont transverses à tout le dispositif, d'autres sont plus en lien avec la thématique retenue dans la séance.

²⁶ Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures.

²⁷ Voir la référence dans la sitographie.

1.1. Objectifs transverses à tout le dispositif

Objectifs CARAP A2.5 – Sensibilité au plurilinguisme et la pluriculturalité de l’environnement proche ou lointain A5.2 – Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues) A5.3 – Ouverture aux langues / cultures A9.2 – Considérer les « langues / cultures », la diversité des « langues /cultures », les « mélanges » de « langues / cultures », l’apprentissage des langues, leur importance, leur utilité... comme des objets « questionnables »
Objectifs autres Rendre les élèves ethnographes de leur propre langue Permettre aux parents de transmettre des savoirs sur leurs langues
Liens programmes scolaires (BO, 2015) Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l’oral Echanger et réfléchir avec les autres Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique (dont l’éveil à la diversité linguistique) Explorer le monde : l’espace Découvrir différents milieux (dont une première découverte de pays et de cultures en lien avec la pluralité des langues)

Figure 5 : objectifs pédagogiques transverses à tout le dispositif

1.2. Objectifs en lien avec une séance donnée

Objectifs CARAP Séance 1 K5.1 – Savoir qu’il existe une grande pluralité de langues à travers le monde K5.2 – Savoir qu’il existe une grande diversité d’univers sonores A2.5 – Sensibilité au plurilinguisme S2.1 – Savoir identifier des formes sonores (savoir reconnaître auditivement) Séance 2 K3.3 – Savoir qu’il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule S1.2 – Savoir observer/analyser les sons (dans des langues peu ou pas connues) S2.1 – Savoir identifier des formes sonores (savoir reconnaître auditivement) Séance 3 S2.1 – Savoir identifier des formes sonores (savoir reconnaître auditivement) Séance 4 K5.3 – Savoir qu’il existe une grande variété de systèmes d’écriture S1.3 – Savoir observer/analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues) S2.2 – Savoir identifier des formes graphiques (savoir reconnaître visuellement) Séance 5 K4.2 – Avoir des connaissances sur les phénomènes d’emprunts d’une langue à l’autre
Liens programmes scolaires (BO, 2015) Séance 4 Découvrir les fonctions de l’écrit Séance 5 Savoir utiliser le processus de catégorisation

Figure 6 : objectifs pédagogiques en lien avec la séance

2. La construction du curriculum

Les séances ont été construites à partir des activités issues du programme EOLE²⁸, de l'ouvrage « Les langues du monde au quotidien » cycle 2 de Martine Kervran²⁹ et des ressources mises à disposition par l'association DULALA³⁰ sur son site.

2.1. A la découverte des langues, à la découverte de mes langues

Cette première séance introduit la diversité linguistique. Elle a pour but d'une part de faire émerger les représentations des élèves sur les langues et d'autre part de leur permettre de mettre à jour leur biographie langagière. La séance démarre avec l'écoute en chinois puis en albanais de la chanson « Frère Jacques », chanson populaire du répertoire enfantin (j'avais demandé aux 2 enseignants de faire chanter cette chanson en français avant la séance). Puis, un questionnement autour des langues engage la réflexion des enfants. La séance se termine par l'élaboration de sa fleur des langues qui sera plantée dans le jardin des langues de la classe. Chaque enfant dispose d'une feuille de papier avec un cercle (cœur de la fleur). Il doit colorier le cercle et inscrire son nom au centre (compétence acquise en MS-GS). Puis je donne la consigne suivante « vous me demandez 1 pétale à colorier pour chaque langue que vous parlez ou que vous comprenez ou que vous entendez à la maison ». La langue est notée par un adulte (moi, l'enseignant) sous la dictée de l'enfant. Les « cœurs » et les pétales sont découpés par les enfants et assemblés par un adulte.

SEANCE 1	Durée (45mn)	Modalités	Déroulement ³¹	Matériel
Début de séance	5 mn	Groupe classe	Présenter le dispositif : pour cette 1 ^{ère} séance, montrer la mascotte, lui donner un nom, s'interroger sur ce qu'elle va faire (le détective va rechercher des indices sur les langues)	Mascotte
Activité 1	10 mn	Groupe classe	Consigne : Ecouter « Frère Jacques » en chinois, en albanais. Après chaque écoute, demander : Qu'est-ce que c'est comme chanson ? Avez-vous compris la chanson ? Pourquoi ? En français, elle parle de quoi la chanson ? Demander à Véra si la chanson albanaise raconte la même histoire qu'en français	Document sonore EOLE en chinois et albanais - Activité « Frère Jacques »
Activité 2	15 mn	Groupe classe	Discussion « A la découverte des langues du monde » Martine Kervran	Questionnaire

²⁸ Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole.

²⁹ Référence complète de l'ouvrage dans la bibliographie.

³⁰ D'Une Langue à L'Autre.

³¹ Cf. annexe 8 pour le déroulement « déployé » (questions, réponses attendues), p 107.

Activité 3	10 mn	Individuel ³²	Prendre conscience de son propre répertoire verbal par le dessin de sa fleur des langues	Un rond et des pétales
Fin de séance	5 mn	Groupe classe	Synthèse : indices du détective de la séance sur la notion de langue, les langues multiples. Faire partir le détective à la recherche de la chanson « Frère Jacques » en d'autres langues	Feuille-consigne du rituel de fin

Figure 7 : la séance « Des langues, Mes langues » en un clin d'œil

2.2. Les bonjours

La deuxième séance vise à apprendre le mot « bonjour » dans différentes langues : italien, espagnol, anglais, arabe (document sonore EOLE). J'ajoute le chinois pour faire le lien avec la séance précédente (écoute de la chanson « Frère Jacques » en chinois) et les séances à venir (séance 4 sur les différentes écritures et séance 6 pour situer la Chine sur le planisphère). J'ajoute également le japonais pour introduire le lien avec la gestuelle spécifique liée au rituel au Japon. La mémorisation s'effectue avec l'aide visuelle de différents drapeaux (italien, espagnol, anglais, algérien, chinois et japonais). Le réemploi se fait en salle de motricité avec un jeu (un élève dans un cerceau représentant un pays dans une ligne de 6 cerceaux, le ballon « bonjour » traverse la ligne des pays en changeant de langue à chaque passage). La séance se termine par une approche sociolinguistique et culturelle : les gestes accompagnant les bonjours (par exemple, se pencher en avant au Japon) et l'adaptation du mot à la situation de communication (on peut dire « salut » à des copains). La variation des salutations, comme compétence sociolinguistique, est travaillée en français uniquement.

SEANCE 2	Durée (45mn)	Modalités	Déroulement ³³	Matériel
Début de séance	5 mn	Groupe classe	Le détective revient et donne les indices récoltés : on écoute la chanson « Frère Jacques » en d'autres langues	Mascotte
Activité 1	20 mn	Groupe classe Par groupe de 6 élèves	Le détective a reçu un message. Ecoute du mot « bonjour » en différentes langues. Repérage des langues (italien, espagnol, anglais, arabe, chinois, japonais). A quoi ça sert un « bonjour » ? Mémorisation des différents bonjours par répétition (aide visuelle avec drapeau italien, espagnol, anglais, algérien, chinois, japonais) En salle de motricité, le bonjour « voyage » de pays en pays	Document sonore EOLE (adapté) - Activité « Buenos Dias » Drapeaux Cerceaux-ballons
Activité 2	15 mn	Groupe classe	La gestuelle socioculturelle du bonjour Variations des salutations en français : recenser les formes de salutations	Photos (se serrer la main, s'embrasser, se pencher en avant)

³² Cf. annexe 9 pour le jardin des langues de la classe 2, p 108.

³³ Cf. annexe 10 pour le déroulement « déployé » (questions, réponses attendues) de la séance p 109.

			Engager une discussion sur les façons de saluer. Faire prendre conscience de l'adéquation entre les mots et la situation de communication.	
Fin de séance	5 mn	Groupe classe	Synthèse : indices du détective de la séance : les bonjours et la situation de communication du salut Faire partir le détective à la recherche d'autres bonjours et de ses variations pour constituer le panneau plurilingue des bonjours	Feuille-consigne du rituel de fin

Figure 8 : la séance « Les bonjours plurilingues » en un clin d'œil

Dans la classe de Thim, j'avais mis en place un échange avec la classe de GS à l'école française du Caucase³⁴ à Tbilissi (capitale de la Géorgie). Nous avons donc réalisé « une carte sonore des bonjours plurilingues » et leur avons envoyé cette carte par messagerie.

2.3. Les onomatopées : cris des animaux

La troisième séance convoque la notion de l'arbitraire du signe avec les onomatopées des cris des animaux. La séance reste centrée sur la langue de scolarisation avec l'amplification de vocabulaire. On apprend le mot « onomatopée » et les verbes associés aux cris des 6 animaux suivants : le chat/miauler, le chien/aboyer, la grenouille/coasser, le canard/cancaner, l'âne/braire et le coq/chanter. On écoute le cri réel des 6 animaux puis les onomatopées de la grenouille, du chien et du coq en 9 langues (portugais, allemand, anglais, arabe, chinois, italien, albanais, espagnol, français). La reconnaissance de 3 animaux à partir de 3 onomatopées en 3 langues (anglais, français, albanais) est demandée en réalisation individuelle. La séance se termine en se remémorant la rencontre d'une onomatopée : le bruit des cloches de la chanson « Frère Jacques » bien différent dans chaque langue.

SEANCE 3	Durée (45mn)	Modalités	Déroulement ³⁵	Matériel
Début de séance	5 mn	Groupe classe	Le détective revient et donne les indices récoltés : on se dit « bonjour » en plusieurs langues. Si la variation n'est pas évoquée, le faire (Hello, Holà, ...)	Mascotte
Activité 1	15 mn	Groupe classe	Le détective a reçu un message. Ecoute des cris réels des animaux : coq, chien, chat, âne, canard, grenouille. Donner l'image de l'animal à l'enfant qui énonce. Faire dire le verbe associé : chien/aboyer, chat/miauler, âne/braire, coq/chanter, grenouille/coasser, canard/cancaner. En prenant une carte, demander à un enfant de reproduire le cri de l'animal. Est-ce le même que celui entendu dans le message ?	Document sonore EOLE audio1 - Activité « Vous avez dit KIRIKI? » Image-animal

³⁴ Echanges avec Marie Rigal (enseignante) et Mathieu Gorau (directeur). Cf. référence du site de l'école dans la sitographie.

³⁵ Cf. annexe 11 pour le déroulement « déployé » (questions, réponses attendues), p 110.

Activité 2	20 mn	Groupe classe	Ecouter pour chaque animal (grenouille, chien, coq) son cri en 9 langues différentes (portugais, allemand, anglais, arabe, chinois, albanais, espagnol, français). Reconnaître l'animal. Faire reconnaître que le cri de l'animal est dans 9 langues différentes (faire nommer celles que les élèves reconnaissent). Compléter en les nommant toutes.	Document sonore EOLE audio 2, 3, 5 - « Vous avez dit KIRIKI? »
		Individuel ³⁶	A partir de l'audio, compléter une bulle de 3 onomatopées d'un animal/jeton animal (grenouille, chien, coq) en 3 langues : français, anglais, albanais.	Document sonore EOLE audio 2, 3, 5 (adaptés) - « Vous avez dit KIRIKI? » Document élève et jetons (3 + intrus)
Fin de séance	5 mn	Groupe classe	Redemander à la classe si on n'a pas déjà rencontré un bruit dans une chanson qui ne faisait pas pareil à la fin (le son de la cloche de la chanson « Frère Jacques») <p>Synthèse : indices du détective de la séance : 1 bruit ou 1 cri pour 1 son différent dans chaque langue. Faire partir le détective à la recherche des 2 sons « Pin pon » (sirène des pompiers) et « Aïe » (cri de douleur) dans d'autres langues</p>	Feuille-consigne

Figure 9 : la séance « Les onomatopées : cris des animaux » en un clin d'œil

2.4. *Le petit cheval au carnaval des langues écrites*

La quatrième séance aborde l'écrit et les différents systèmes graphiques. Avec la comptine du « petit cheval », L'écriture est liée à l'oral : on écoute la comptine et on observe le texte écrit. On apprend la comptine en français avec une gestuelle adaptée car il est question d'aller au pas, au trot et au galop. Les écritures française et chinoise font l'objet d'un 1^{er} travail d'observation de la comptine dans les 2 langues. Les écritures anglaise, grecque et arabe font l'objet d'un 2nd travail d'observation. La séance se poursuit par une activité d'appariement entre le texte de la comptine et son titre en 5 langues : français, chinois, anglais, grec et arabe. L'activité se fait par petits groupes : les enfants ont comme consigne de s'aider mutuellement.

SEANCE 4	Durée (45mn)	Modalités	Déroulement ³⁷	Matériel
Début de séance	5 mn	Groupe classe	Le détective revient et donne les indices récoltés : on écoute les sons « pimpon » et « aïe » en plusieurs langues	Mascotte
Activité 1	10 mn	Groupe classe	Le détective a reçu un message accompagné de 2 lettres, 1 écrite en chinois, l'autre en français. On découvre celle écrite en français uniquement. On se demande ce qu'il y a d'écrit. On formule des remarques (structuration du texte, titre, ponctuation).	Documents EOLE - Activité « Le petit cheval au carnaval des langues »

³⁶ Cf. annexe 12 pour la production d'un élève, p 112.

³⁷ Cf. annexe 13 pour le déroulement « déployé » (questions, réponses attendues) de la séance, p 113.

Activité 2	10 mn	Groupe classe	On écoute une comptine. Est-ce que cela pourrait être le message écrit ? On apprend la comptine du petit cheval avec des gestes (au pas, au trot, au galop).	
Activité 3	15 mn	Groupe classe Groupe de 3 élèves ³⁸	On découvre l'autre lettre écrite en chinois. Faire formuler que l'on n'écrit pas pareil dans toutes les langues. Faire comparer les 2 écritures chinoise, française. A quoi sert l'écrit ? peut-on écrire dans toutes les langues ? Faire découvrir les 3 autres comptines en arabe, grec, anglais Faire retrouver le titre de la comptine en 5 langues.	Document élève et 6 titres (intrus)
Fin de séance	5 mn	Groupe classe	Synthèse : indices du détective de la séance : plusieurs systèmes pour communiquer à l'écrit Faire partir le détective à la recherche du titre de la comptine dans une autre langue	Feuille-consigne

Figure 10 : la séance « Les différentes écritures » en un clin d'œil

2.5. Les emprunts

La cinquième séance est centrée sur l'évolution des langues, ses contacts et donc ses emprunts aux autres langues. Avec la chanson « le polyglotte » d'Henri Dès, on repère des mots qui viennent d'ailleurs. En utilisant le procédé de catégorisation, 9 mots (la pizza, le sandwich, la crêpe, la robe, le pullover, le kimono, le judo, le football, la natation) dont 6 sont issus d'autres langues (italien, anglais, japonais) seront classés dans les 3 classes « aliment », « vêtement », « sport ». Les enfants doivent identifier les différentes langues d'emprunt à partir d'un questionnement. On s'interroge sur les sonorités (terminaison des mots), sur les indices culturels. Par petit groupe, un travail de catégorisation par langue (italien, arabe, anglais) termine la séance.

SEANCE 5	Durée (45mn)	Modalités	Déroulement ³⁹	Matériel
Début de séance	5 mn	Groupe classe	Le détective revient et donne les indices récoltés : on donne le titre « le petit cheval » en plusieurs langues	Mascotte
Activité 1	20 mn	Groupe classe	Le détective a reçu un message. On écoute la chanson « le polyglotte » d'Henri Dès. Faire émerger des mots qui viennent d'ailleurs en faisant réécouter au besoin 1 seule strophe. Puis demander s'ils connaissent d'autres mots qui ont été empruntés à d'autres langues. Proposer de classer des mots (image) dans une classification proposée [aliment/vêtement/sport] : <u>pizza</u> , <u>sandwich</u> , crêpe, manteau, <u>jean</u> , <u>kimono</u> , <u>natation</u> , <u>football</u> , <u>judo</u> . Demander des mots « qui semblent venir d'ailleurs » (les	Audio chanson H. Dès ⁴⁰

³⁸ Cf. annexe 14 pour la production d'un groupe, p 115.

³⁹ Cf. annexe 15 pour le déroulement « déployé » (questions, réponses attendues) de la séance, p 116.

⁴⁰ Audio tiré de l'activité « Quelle langue parlons-nous donc ? » - programme EOLE.

http://eole.irdp.ch/activites_eole/audios/v1_cd2/v1_cd2_84.mp3

			mots soulignés empruntés à l'italien, l'anglais et le japonais). Nommer les langues	
Activité 2	10 mn	Groupe de 3 élèves ⁴¹	Faire un regroupement selon la langue : 6 images (spaghetti, mozzarella, merguez, couscous, barbecue, pop-corn) autour des aliments à catégoriser en 3 langues : italien, arabe, anglais	Document élève et 6 images
Fin de séance	5 mn	Groupe classe	Synthèse : indices du détective de la séance : les langues prennent des mots d'autres langues, donnent des mots aux autres langues, elles évoluent Faire partir le détective à la recherche de mots français utilisés dans une autre langue pour constituer le panneau des mots empruntés au français	Feuille-consigne

Figure 11 : la séance « Les emprunts » en un clin d'œil

2.6. La diversité du monde

Cette sixième séance clôt le dispositif et revient sur les différents éléments vus au cours des séances précédentes. La chanson « Frère Jacques » est écoutée en plusieurs langues qu'il s'agira d'identifier (chinois, albanais). On reprend les différents drapeaux. On récite la comptine du petit cheval et on revoit les 5 écritures étudiées dans la séance 4. On écoute la chanson « le polyglotte ». Par groupe, les élèves doivent identifier le pays où a été prise la photo qui leur a été attribuée. Chaque photo comporte un indice étudié tout au long du dispositif (écriture, drapeau, mot d'emprunt, rituel de salutation). La restitution se fait en grand groupe : sur un planisphère, chaque groupe colle sa « vignette-photo » (la photo au format réduit) sur le pays identifié. On redonne le « bonjour » dans la langue parlée dans le pays. On situera également les pays d'origine des enfants qui n'auront pas encore été localisés sur le planisphère. Le dispositif se termine par le conte de la souris et de son souriceau qui lui prouve, en parlant « chien » et en faisant fuir un chat, comme il est utile de parler plusieurs langues⁴². Les élèves devront retrouver la morale de cette petite histoire.

SEANCE 6	Durée (45mn)	Modalités	Déroulement ⁴³	Matériel
Début séance	5 mn	Groupe classe	Le détective revient et donne les indices récoltés : on dit des mots français utilisés dans d'autres langues. Ecouter la chanson « Frère Jacques » en chinois, en albanais. Leur demander les langues entendues. Faire dire (pays, langue) avec les drapeaux	Mascotte Document sonore EOLE - Activité « Frère Jacques »
Activité 1	15 mn	Groupe classe	Ecouter la chanson « Frère Jacques » en chinois, en albanais. Leur demander les langues entendues. Faire dire (pays, langue) avec les drapeaux. Faire retrouver les	Document EOLE - Activité « Le petit

⁴¹ Cf. annexe 16 pour la production d'un groupe, p 117.

⁴² Référence complète dans la sitographie.

⁴³ Cf. annexe 17 pour le déroulement « déployé » (questions, réponses attendues) de la séance, p 118.

		En binôme	écritures vues dans la séance 4 (chinois, grec, français, anglais, arabe) avec la comptine du petit cheval que l'on récite. On écoute « le polyglotte » A partir de photos, faire retrouver le pays dans laquelle la photo a été prise (indices : écriture, drapeaux, ...)	cheval au carnaval des langues » Audio chanson H. Dès Photos
Activité 2	15 mn	Groupe classe ⁴⁴	Mise en commun : montrer les photos et les positionner sur le planisphère : quel mot pour dire bonjour dans le pays pointé ? On situe les pays d'origine des élèves	Planisphère Vignette-photo
Fin séance	10 mn	Groupe classe	Lecture du conte de la souris. Demander aux enfants d'expliquer le conte et faire émerger la morale de ce conte : « c'est drôlement utile de parler plusieurs langues »	Conte de la souris qui savait parler « chien »

Figure 12 : la séance « La diversité du monde » en un clin d'œil

Dans la classe de Thim, nous avons écouté « la carte sonore des bonjours plurilingues » reçue de Géorgie.

3. *Le rituel de début et de fin de séance*

Les rituels sont d'une grande importance dans la structuration des temps scolaires pour les jeunes enfants car ils leur permettent de « stabiliser les premiers repères temporels » puisqu'ils « marquent les passages d'un moment à un autre » (BO, 2015 : 16). J'ai donc institué un rituel de début et de fin de séance avec une mascotte. Cette mascotte, personnage qui se relie aussi au monde imaginaire des enfants, avait un rôle essentiel dans le dispositif puisque les élèves étaient investis d'un rôle essentiel : aider le détective à trouver des indices sur les langues, sur leurs langues. Cette mission était donc pleinement dans le champ des valeurs de la recherche-action et de l'engagement des élèves « ethnographes » (valeurs et engagement évoqués dans la démarche d'ingénierie). D'autre part, ce rituel permettait de faire le lien d'une part, avec la séance précédente par le retour des indices qui avaient été collectés et qui étaient partagés en séance et d'autre part, avec la séance suivante par la consigne de recherche de nouveaux indices⁴⁵. La mascotte avait été nommée lors de la toute première séance par les élèves de l'atelier de langage. Elle s'appelait « le détective Thomas ».

Il me faut maintenant convoquer les notions et les différents travaux des chercheurs pour élaborer le cadre théorique soutenant la problématique de ce mémoire. La partie 2 est l'objet de ce travail.

⁴⁴ Cf. annexe 18 pour le planisphère, p 119.

⁴⁵ Cf. annexe 19 pour la consigne du rituel de la séance 2, p 120 et annexe 20 pour le panneau des productions des rituels, p 121.

Partie 2

-

Inclusions plurielles à l'école maternelle

Chapitre 4. Faire advenir pour tous l'école du langage

Comme écosystème, le système éducatif évolue et se nourrit des différentes recherches autour, entre autres, des pratiques pédagogiques. Des idées fortes émergent. Examinons, au travers du prisme de certains enfants identifiés comme « élèves à besoins éducatifs particuliers », à savoir les élèves allophones, quelle est la place accordée au langage à l'école maternelle.

1. *Les ambitions de l'école maternelle*

La loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 vise « une réduction de l'impact des déterminismes sociaux et de toutes les inégalités et discriminations. ». Elle affirme l'inclusion pour une scolarisation « des enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire » (MEN, 2013). Cette loi relance la politique des cycles en créant un cycle unique⁴⁶ pour l'école maternelle et lui attribue de nouvelles missions dans la stimulation de « leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social », dans le développement de « l'estime de soi et des autres » et de « leur épanouissement affectif » (*ibid.*). L'école maternelle doit donner à « chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre » (*ibid.*). Développer les compétences du langage oral et s'initier à la compétence de l'écrit permettent de lutter contre les difficultés scolaires (*ibid.*). Dans la visée de la loi de refondation, les assises de l'école maternelle⁴⁷, qui se sont tenues les 27 et 28 mars 2018 à Paris, ont eu pour ambition de faire advenir « l'école du langage et de l'épanouissement » pour tous, et rend obligatoire⁴⁸ l'instruction à partir de 3 ans. Cette priorité donnée au langage irrigue le programme d'enseignement de l'école maternelle en vigueur à ce jour.

1.1. *Le programme d'enseignement de l'école maternelle*

Le texte a été publié au Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. En écho au modèle préconisé par l'UNESCO qui sera présenté ci-après, le principe d'inclusion de

⁴⁶ Le cycle 1.

⁴⁷ Accès au programme des assises de la maternelle : <http://www.education.gouv.fr/cid128334/assises-de-l-ecole-maternelle-l-instruction-obligatoire-des-3-ans.html>.

⁴⁸ A ce jour, il faut noter cependant que « Depuis vingt ans, quasiment tous les enfants âgés de 3 ans et plus sont scolarisés. » (MEN, 2017 : 38).

l'école maternelle s'inscrit en filigrane dans une réussite pour tous et une adaptation de l'école à l'enfant (*ibid.*). Le programme d'enseignement définit 5 grands domaines d'apprentissage : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » et « Explorer le monde ». Ces 5 domaines seront abordés avec des modalités d'apprentissage adaptées au jeune âge des enfants. Ils apprendront « en jouant », « en réfléchissant et en résolvant des problèmes », « en s'exerçant », « en se remémorant et en mémorisant » (*ibid.*). Un des 5 domaines fait explicitement référence au langage mais la mobilisation du langage est une pratique transversale à l'ensemble des domaines. Le langage a donc une place essentielle à l'école maternelle, induite par le lien avéré entre difficultés scolaires et maîtrise insuffisante du langage et de la langue (MEN, 2011). Ce langage devra être appréhendé sous 2 formes : le langage oral et le langage écrit. Germain avance que la maîtrise de l'oral est un préalable à l'entrée dans l'écrit (2014). Le développement des compétences orales en réception et en production est donc la grande priorité de l'école maternelle. Les activités ludiques, créatives et réflexives contribueront à atteindre cet objectif majeur.

1.2. L'accueil de la diversité linguistique

A l'école, la fonction langagière va s'opérer au travers de la langue française. Toutefois, cette acception ne recouvre pas la complexité mise en jeu dans les interactions en milieu scolaire. Pour Auger (2007), la langue s'actualise dans nombre de variations, la variation de l'école en est une. Pour Rafoni (2012), les pratiques langagières s'actualisent dans un contexte spécifique dans un français défini : « le parler de l'école » pour les situations de communication en dehors des temps de classe (cantine, récréation, voire bavardages en classe, etc.) et « la langue de scolarisation » dans sa norme attendue de « langue des disciplines ». L'école serait donc intrinsèquement un espace de diversité linguistique. Nonobstant, cette approche de la variation ne saurait occulter la pluralité des langues présentes dans le « déjà-là » des élèves. Au-delà de ceux nouvellement arrivés sur le territoire, Chomentowski met en relief l'« enjeu majeur » que constitue la réussite scolaire des enfants de migrants nés en France ou arrivés avant le début de leur scolarisation (2014). L'école se doit de répondre à cette nécessaire ouverture sur la pluralité des langues et des cultures. Depuis 2015, le programme d'enseignement a intégré un objectif d'« éveil à la diversité linguistique » et d'ouverture « à la diversité du monde », dont « les ambitions sont

modestes » (MEN, 2015). Aucun attendu en fin de maternelle n'a été formulé pour cet objectif.

2. De l'exclusion à l'inclusion

Depuis les années 2000, l'UNESCO œuvre au développement d'une Education Pour Tous (EPT). L'UNESCO est une organisation créée au lendemain de la seconde guerre mondiale dans le sillage de l'ONU. Elle développe de grands programmes de coopération entre états membres autour de l'éducation, de la culture et de la science. En 2015, elle s'inscrit dans un vaste projet ambitieux de 17 objectifs à atteindre dans les 15 prochaines années afin d'endiguer les situations de dénuement extrêmes. L'objectif relatif au domaine de l'éducation vise « à assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et à offrir à tous, d'ici à 2030, des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2015).

2.1. Vers un changement de paradigme

L'EPT est un projet initié à Jomtien (Thaïlande) en 1990 qui vise à rendre l'éducation accessible à tous, partout dans le monde, dans des cursus éducatifs équitables et de qualité. Quatre ans plus tard, la conférence de Salamanca en Espagne, précise le projet en formulant celui d'une éducation inclusive, par le prisme des élèves à besoins spécifiques souvent exclus de l'école. Les fondements de l'inclusion interrogent le système scolaire en posant un postulat sur les enfants, celui d'un « potentiel » présent à déployer. Si l'on ne peut attribuer toutes les difficultés d'apprentissage à l'élève exclusivement, il faut donc examiner l'incidence du milieu éducatif sur les résultats du parcours scolaire de ces élèves. L'UNESCO propose de changer de paradigme : d'un élève, présentant une caractéristique différenciatrice qui doit s'adapter à l'école, le principe d'inclusion conduit à l'évolution de l'école pour s'adapter à cet élève. De plus, l'UNESCO avance que les pratiques d'enseignement ainsi adaptées à ce public spécifique bénéficient à tous (UNESCO, 2009).

2.2. Quelques caractéristiques saillantes d'une école inclusive

Selon l'UNESCO (*ibid.*), outre le caractère fondateur d'une école pour tous, une école inclusive se qualifie, entre autres, par :

- Un changement des attitudes et des valeurs des individus pour construire le socle d'une société bienveillante et accueillante, facteur de succès pour l'élaboration d'une politique éducative inclusive efficace.

- L'appui sur « les connaissances des apprenants et leurs points forts » (sur le « déjà-là » dirait Perregaux) comme cadre d'une stratégie d'amélioration du système éducatif.
- Un champ d'intervention intégrant la petite enfance. Le droit à l'éducation doit être acquis dès le plus jeune âge.
- La construction d'un curriculum intégrant la diversité culturelle et linguistique.

2.3. La mise en action dans les textes institutionnels français

La loi du 28 mars 1882 de Jules Ferry impose que les enfants, à partir de 6 ans soient instruits selon le choix par la famille suivant l'un des 3 modes d'enseignement : public, privé ou au sein de la famille. L'article 4 de cette loi énonce cette obligation avec une référence à des élèves à besoins particuliers (les enfants sourds-muets, les enfants aveugles) :

Art. 4. – L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie. Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles.

La loi du 9 août 1936 de Jean Zay augmente le temps de scolarisation à 14 ans et donne un droit à l'éducation des enfants étrangers. L'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 prolonge l'obligation de l'instruction à 16 ans. Ces différents textes officiels nous montrent que l'École de la République est pensée pour tous les enfants, sans toutefois que les besoins spécifiques ne soient réellement traités. Une réflexion s'amorce dans les années 1970 autour des réponses à apporter aux élèves présentant certaines problématiques avec la circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970 qui crée des classes propres aux enfants non francophones, la circulaire n° 76-387 du 4 novembre 1976 instituant la constitution des CEFISEM⁴⁹, ainsi que la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées (Plaisance, 2009 : 11). En 1978, dans un rapport émis en Grande-Bretagne, l'expression « besoin éducatif particulier » est utilisée en lieu et place de « handicap » et opère un « double décentrage » : celui de penser les besoins plutôt que les déficiences et positionner la problématique dans le champ éducatif plutôt que dans le champ médical (*ibid.* : 10). En France, l'expression va investir le domaine de l'éducation afin de repenser l'accueil des

⁴⁹ CEFISEM : Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants. Les CEFISEM deviendront les CASNAV par la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002.

enfants « à besoin éducatif particulier » tenus à l'écart des cursus ordinaires. Des dispositifs spécifiques sont mis en place dans les écoles ordinaires pour accompagner ces différents publics. Mais comme le stipule Plaisance, « [l]es apprentissages qu'un élève peut effectuer dans un groupe plus restreint ne prennent leur véritable signification que s'ils sont mobilisables lorsque l'élève est revenu dans son groupe-classe. » (*ibid.* : 13). En 2009, le rapport des Inspections Générales de l'Éducation présente un bilan de ces dispositifs. Pour les élèves allophones, les conclusions sont plus que contrastées. Un regard critique est porté sur l'ouverture vs la fermeture des classes d'accueil et les modalités d'organisation de la scolarisation. Une nouvelle circulaire, diffusée en 2012, fonde le principe de la scolarité des élèves allophones en classe ordinaire et les inclut dans un parcours scolaire nominal étayé de mesures spécifiques en UPE2A⁵⁰ (MEN, 2012).

La loi de refondation de l'école en 2013 consacre ainsi l'inclusion du système éducatif français :

« Il convient aussi de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Le fait d'être dans la classe n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique. Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement permet aussi aux autres élèves d'acquérir un regard positif sur la différence. » (MEN, 2013).

Cette loi ne fait pas explicitement référence aux élèves allophones. Alors comment se positionnent-ils dans le système éducatif français ?

3. Des élèves à besoins éducatifs particuliers : les élèves allophones

Notre système éducatif français a donc inscrit très tôt le droit à l'éducation pour les élèves allophones. Du vocable « étranger » à celui actuel d'« allophone », le lexique ne masque toutefois pas une catégorisation qui reste stigmatisante et des regards qui convergent sur eux.

3.1. Nommer et dessiner les contours de catégorisations à effacer

« Nommer quelqu'un ou quelque chose définit notre vision de cette réalité » (Auger, 2010). Cette chercheuse nous livre là une clé de lecture pour analyser les différentes dénominations utilisées dans les textes officiels pour désigner les élèves allophones. Les circulaires rendront compte de la scolarisation ou de l'accueil jusqu'en 2002, date à laquelle

⁵⁰ Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants.

les textes articuleront les 2 thèmes. La scolarisation couvre la sphère de toutes les modalités d'enseignement tandis que l'accueil, selon Castellotti « correspond sans doute à une volonté de désigner une forme d'activité plus « passive » [...] qui organise l'arrivée du nouvel arrivant » (2008 : 4).

Galligani (2008) indique qu'ils sont étrangers dans des classes expérimentales d'initiation ou des cours de rattrapage intégré⁵¹, étrangers non francophones dans des classes d'adaptation⁵² (circulaire n° 73 - 383 du 25 septembre 1973 en direction des élèves du secondaire), étrangers nouvellement arrivés en France dans des CLIN ou dans des CRI⁵³ (circulaire n° 86 - 119 du 13 mars 1986), nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages dans une prise en charge inchangée (circulaire n° 2002 - 100 du 25 avril 2002), et enfin allophones nouvellement arrivés dans des UPE2A⁵⁴ (circulaire n° 2012 - 141 du 2 octobre 2012).

Cette dernière circulaire, en usage à ce jour, actualise l'approche inclusive des élèves allophones dans une modalité de scolarisation en classe ordinaire, en précisant que les UPE2A doivent faire preuve de « souplesse » dans leur mission de soutien. Il y est clairement stipulé qu'il « n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A », nonobstant, ces unités doivent toutes répondre à des principes pédagogiques communs. De plus, l'inclusion s'accomplit également dans une implication de toute l'équipe éducative (enseignants des classes ordinaires ainsi que des UPE2A) dans une concertation étroite et permanente.

A l'aulne d'une autre étude de Galligani (2012) qui explore, dans un parcours diachronique, les différents champs lexicaux adoptés pour nommer ces élèves, des marqueurs d'identification « liés à l'origine, à la nationalité ou encore à l'appartenance sociale de la personne » témoignent d'une récurrente catégorisation de ce public. Même si, dans le domaine éducatif, le terme « allophone » renvoie à des compétences linguistiques et des ressources disponibles (Goï, 2016), il dessine en creux, de manière dépréciative dans une euphémisation fonctionnelle, un manque de maîtrise du français (Razani & Traisnel, 2017). Si, à une certaine époque, la différenciation des publics et des contextes a été opératoire pour construire une pédagogie adaptée, il s'agit aujourd'hui de repenser

⁵¹ Dans la circulaire du 13 janvier 1970 évoquée précédemment.

⁵² Elles seront nommées CLA.

⁵³ CLIN : CLasse d'Initiation, CRI : Cours de Rattrapage Intégré.

⁵⁴ Ce dispositif remplace les CLIN et CRI.

l'expérience de la place de ces élèves dans le processus complexe à élaborer pour « faire une place / prendre sa place » (Castellotti, 2008 : 7). Ce processus s'envisage dans une « décatégorisation » pour une mise en valeur de la diversité dans la différence :

« L'intégration ne peut se construire en séparant, mais en imaginant des dynamiques inclusives, prenant en compte, comme le propose T. Tran-Minh, tous les enfants, sans les enfermer dans des catégories. D'où ma proposition de « désintégrer » ces dernières pour mieux construire des formes de contextualisation diversifiées permettant de fluidifier les circulations et de « faire une place » (Castellotti, 2008) à tous » (Castellotti, 2009 : 114).

3.2. Regards portés sur ces élèves

Les dénominations des élèves allophones utilisées dans les textes officiels ne parviennent pas à faire apparaître les compétences en langues de ces élèves. Quels faisceaux de représentations peuvent-ils être irrigués par ces dénominations ?

Par le biais d'une étude réalisée dans un établissement secondaire de la région grenobloise, Champalle & Galligani montrent l'insécurité vécue par les enseignants dans leur agir professoral avec des élèves allophones (2015). L'analyse des discours tenus révèle des marqueurs d'obstacle à l'inclusion sociale et scolaire de ces élèves, comme une certaine forme de stigmatisation (*ibid.*). Au-delà de l'insécurité, la crainte est aussi exprimée par le corps enseignant qui manque de formation sur ce public et témoigne de « la représentation sociale négative souvent associée aux populations migrantes dans les médias. » (Auger, 2010 : 20). Les représentations négatives sont de nature sociale mais peuvent également conduire à la perception d'élèves en difficulté de langage. Thamin a mené une recherche-action dans des écoles de maternelle en Franche-Comté, région de forte présence de familles turques. Ses travaux soutiennent la mise en œuvre d'une synergie interdisciplinaire alliant recherche, formation et production d'outils pédagogiques adaptés afin de construire un maillage autour de l'enfant pour le faire « *entrer dans la culture de l'école sans rien perdre du monde de ses parents* » (Thamin, 2015 : 160).

Les compétences en langue des élèves allophones ou plurilingues ne sont pas exploitées en classe. Le « déjà-là » de ces élèves est même parfois appréhendé par l'institution comme un frein à leur inclusion sociale, scolaire et linguistique. Il est loisible de s'interroger sur ce qui pourrait être un vecteur d'inclusion de ces élèves. Il semble que les langues sont d'excellentes candidates.

Chapitre 5. Utiliser les langues comme vecteur d'inclusion

S'engager dans la voie du plurilinguisme ne consiste pas exclusivement à explorer le domaine de la pluralité des langues. Le champ ouvert est beaucoup plus vaste. Forlot (2012) nous invite à ancrer notre réflexion dans le « pluri ». Il met en avant une dimension sociopolitique que la dimension didactique étayée dans ce chapitre ne saurait exclure. Selon lui, cet angle sociologique et politique permet un éclairage sur la force du plurilinguisme à construire « une société plus juste » et à promouvoir une « éducation de citoyens ouverts aux différences » (*ibid.* : 65). Le Conseil de l'Europe, quant à lui, place la diffusion du plurilinguisme dans une optique, entre autres, de rapprochement des « groupes culturels constituant l'Europe autour d'une philosophie pacifique des langues, qui devrait contribuer à prévenir les conflits, en donnant des moyens pour imaginer des équilibres linguistiques acceptables » (Beacco, 2007 :79). Cette vision s'inscrit donc dans un plurilinguisme « inclusif », pour tous. Mais ce chapitre s'intéressera, avant tout, à la finalité éducative du plurilinguisme.

1. Une compétence plurilingue et pluriculturelle à développer

Il convient en premier lieu de fixer la définition du terme « plurilinguisme » à l'aulne de celle du « multilinguisme », pour un discours sur « l'individu » vs sur « l'état ». Le Conseil de l'Europe caractérise le plurilinguisme comme « la connaissance d'un certain nombre de langues » dans une mise en perspective du multilinguisme identifié comme « la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (CECRL, 2001 : 11). Considérons donc ce qui fonde la notion de plurilinguisme.

1.1. Le répertoire linguistique

Etre plurilingue est une capacité accessible à tous. Elle est constitutive de l'être humain (Beacco, 2007 : 40). Elle permet la mise en place d'un « répertoire linguistique », comme l'a nommé Gumperz (cité par Hélot, 2007 : 52). Ce répertoire constitue pour un individu plurilingue dans une position d'acteur social, l'ensemble des langues qu'il aura à sa disposition pour satisfaire ses besoins communicationnels dans des situations variées (*ibid.*). La notion de répertoire linguistique doit être pensée dans une approche fonctionnelle. Activant un principe de complémentarité, un locuteur plurilingue utilise les langues de son répertoire en fonction du domaine, du contexte, des interlocuteurs engagés dans la situation

de communication (Grosjean, 2015). A cette définition du répertoire linguistique, Beacco ajoute d'autres caractéristiques essentielles. En effet, l'auteur énonce que ce répertoire est éminemment évolutif au rythme des contacts de langues d'un individu tout au long de son parcours de vie. De plus, il est aussi hétérogène dans la maîtrise parfois inégale des différentes variétés linguistiques qui le composent de manière complexe, et il s'inscrit dans une structure non cloisonnée. La gestion de ce répertoire correspond à une compétence d'acquisition qui, au-delà de l'aspect langagier, comporte une dimension culturelle (*ibid.* : 40). Le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle a profondément modifié la vision du plurilinguisme.

1.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle

Selon Coste, Moore & Zarate (2009), le modèle du plurilinguisme était marqué par une segmentation des compétences langagières toutes parfaitement équilibrées actualisant des variétés linguistiques parfaitement étanches. Il a évolué vers une vision holistique de compétences langagières inégales actualisant des variétés linguistiques liées entre elles et se développant au gré des expériences de vie d'un individu. Dans ce nouveau modèle, la notion de compétence partielle d'une langue témoigne d'une compétence fonctionnelle pour un objectif ciblé. Il s'agit par exemple de développer une compétence de compréhension orale ou des compétences pour un domaine spécifique. De plus, Beacco définit la compétence pluriculturelle comme la capacité de « comprendre les valeurs et les comportements d'autres groupes » dans l'ouverture aux interactions avec des personnes de cultures différentes (2007 : 37).

2. Le plurilinguisme, un atout pour les apprentissages

2.1. La place des langues dans le répertoire linguistique

Le processus d'acquisition du savoir ajoute du « nouveau » à du « connu », ce dernier jouant un rôle à part entière dans le processus (Bourgignon & Candelier, 2014). L'apprentissage d'une langue cible est soutenu par la langue maternelle dans le mécanisme des interférences, trace des hypothèses de l'apprenant sur les régularités du connu (*ibid.*). Dans l'apprentissage précoce des langues, Castellotti & Moore reviennent sur l'ancrage à la langue maternelle par la création d'une matrice facilitatrice comme pont « du connu » vers d'autres langues (2002). Au-delà de ce rôle de la langue maternelle comme « bouée d'apprentissage » (*ibid.* : 16), Auger cite les travaux de Cummins qui mettent en évidence

un accroissement des capacités de conceptualisation des plurilingues et leur capacité de transfert des compétences d'une langue à l'autre (2008 : 128). Les langues en place dans le répertoire linguistique sont donc un appui pour sa consolidation et son développement.

Pourtant, certaines conditions restent attachées au bénéfice du plurilinguisme.

2.2. Le plurilinguisme : un atout si ...

Dans le cadre de ses travaux, Auger montre que les représentations sur les langues impactent fortement le processus d'enseignement-apprentissage (*ibid.*). L'apprentissage des langues est favorable lorsqu'elles sont perçues positivement. Par ailleurs, Dabène (1994) avait elle aussi montré que la représentation de facilité de l'apprentissage d'une langue, entre autres par sa proximité linguistique avec une langue connue du locuteur, n'impactait positivement cet apprentissage « que si l'on en tient compte dans l'élaboration des stratégies d'enseignement ». Pour Castellotti & Moore (2002), la matrice de la langue maternelle n'agit efficacement qu'à partir d'un mouvement de décentration permettant la mise en place des hypothèses de fonctionnement différencié. En ce qui concerne les résultats de Cummins, ils sont sous-tendus par sa « théorie des seuils » : « les langues doivent continuer à se développer jusqu'au niveau de la "littéracie" » (Hélot, 2007 : 47).

Les réponses didactiques seront donc à chercher, entre autres, dans une valorisation des langues, en particulier de la langue maternelle qui joue un rôle majeur pour l'apprentissage des autres langues ainsi que dans une perspective réflexive et de décentration.

3. L'éveil aux langues pour une didactique inclusive

La nouvelle perception du plurilinguisme ancrée dans une approche sociale et les connaissances issues des recherches scientifiques sur l'acquisition des langues ont induit des approches originales en matière de didactique. Il s'agissait de faire face aux enjeux d'une construction européenne harmonieuse en définissant de nouvelles politiques linguistiques éducatives répondant, entre autres, dans le sillage des travaux de l'UNESCO, à donner à tous un droit à un enseignement de qualité conduisant vers la réussite des apprentissages.

3.1. Les approches plurielles

Dans les années quatre-vingt, le champ de la didactique des langues a vu émerger de nouvelles approches méthodologiques en rupture avec les approches dites « singulières »

dans lesquelles une langue était enseignée de manière isolée. Candelier les nommera « approches plurielles » et les définira comme « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (2008 : 68). Quatre approches plurielles ont été retenues dans le CARAP (Candelier, 2012 : 6-7) :

1. La didactique interculturelle est une démarche plus orientée vers la compréhension des phénomènes des diverses cultures. Elle vise « à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents ».
2. La didactique intégrée des langues, a pour but d'« aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre **limité** de langues », langues entrant dans le cursus scolaire. Chaque langue connue sert d'appui pour l'apprentissage d'une autre langue.
3. L'intercompréhension repose sur la parenté des langues pour « un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille ».
4. L'éveil aux langues est « conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues !) ».

Des traits saillants unissent toutes ces approches dans leur travail sur les aptitudes langagières actualisant plusieurs langues, dans le développement réflexif et distancié des phénomènes linguistiques et culturels, en favorisant une mise en relation des langues et des cultures, en s'adressant à tous les élèves (Moore, 2006 : 226). Le développement de connaissances métalinguistiques et l'ancrage de ces méthodes dans les savoirs existants de l'apprenant font de ces approches de véritables atouts d'apprentissage (*ibid.* : 227).

Le CARAP avance que les approches plurielles contribuent à l'épanouissement de la compétence plurilingue et pluriculturelle de chacun (Candelier, 2012).

Dans toutes ces approches, Candelier a qualifié d'« extrême » celle de l'éveil aux langues, et ce, par le nombre très important de langues mises en jeu dans les activités.

3.2. Une approche plurielle « extrême » : l'éveil aux langues

L'éveil aux langues est une démarche qui prend sa source dans les travaux du britannique Eric Hawkins qui, pour lutter contre l'échec scolaire, impulse en 1984, le mouvement « language awareness ». A partir de là, de nombreux projets vont voir le jour : à Grenoble, avec l'éveil au langage impulsé par Louise Dabène, à Neuchâtel (Suisse) avec le programme « EOLE » élaboré, entre autres, par Christiane Perregaux, à Montréal

(Canada) avec « ELODIL » sous la direction de Françoise Armand et dans 5 pays européens avec le projet « Eulang » coordonné par Michel Candelier.

Un « essai de définition » de l'éveil aux langues est donné comme suit :

« 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 [...]. 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 : 20).

L'éveil aux langues ne se situe pas dans une démarche d'apprentissage d'une langue mais poursuit les buts suivants :

- « A. le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues [...]
- B. le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues [...]
- C. le développement d'une culture langagière (= *savoirs* relatifs aux langues) qui [...] constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre. » (*ibid.* : 23).

Dabène rapporte la puissance opératoire de l'éveil aux langues dans son approche heuristique d'observation des systèmes linguistiques inconnus et de comparaison avec ceux dans le répertoire de l'élève afin de servir des apprentissages dans toutes les disciplines, y compris celles non linguistiques (*ibid.* : 15). Elle pointe également la construction d'une conscience des usages sociaux des langues et l'ouverture à la diversité des cultures. Ainsi, les orientations de l'éveil aux langues permettent de nourrir les visées cognitive, sociale et affective.

Ces objectifs ont été portés, au cours des projets EOLE et Eulang, par des orientations didactiques communes adhérant à une pédagogie socioconstructiviste « où l'élève est acteur de ses apprentissages » (*ibid.* : 43). Le déroulement d'une séance est structuré en 3 temps : la mise en situation, la situation-recherche et la synthèse. La mise en situation permet d'ouvrir un espace plurilingue et fait émerger les représentations des élèves sur les langues ou le thème mis en jeu dans la situation-recherche. Le deuxième temps place les élèves en situation de « conflit cognitif ». Pour découvrir les règles de fonctionnement des faits de langue en présence, ils doivent alors exprimer des hypothèses, se décentrer par rapport au connu, observer, comparer, interpréter, échanger entre eux. Après cette étape de décentration, la dernière étape consiste à effectuer une synthèse, dans une recentration pour un « retour de type métacognitif sur l'activité réalisée » (*ibid.* : 53). La capacité de décentration, essentielle dans la démarche d'éveil aux langues, est mise en œuvre par un mécanisme nommé « le détour ». Selon Perregaux, ce détour par d'autres langues permet

aux élèves d'appréhender des phénomènes qu'ils ne sont pas en capacité de « voir » dans leur langue maternelle (Perregaux, 2003). Le détour sort les élèves de leur système linguistique de référence afin de le relativiser en le comparant à d'autres systèmes.

Même si le détour focalise le travail sur des langues autres, la langue de l'école fait partie intégrante de l'éveil aux langues. Si l'activité ne se centre pas sur cette langue, le discours produit en classe sur les 3 temps va mobiliser des outils métalinguistiques et narratifs dans la langue commune. Cette langue de l'enseignement va « véhiculer l'itinéraire d'apprentissage des élèves » et trouvera dans cet espace ouvert au plurilinguisme un autre contexte de développement (Perregaux, 2004).

3.3. Les inclusions plurielles par une didactique du plurilinguisme

Ce paragraphe va s'intéresser aux facteurs d'inclusion que les qualités intrinsèques de l'éveil aux langues favorisent. Cette démarche installe la classe comme un espace scolaire d'enseignement-apprentissage, un espace social d'interactions et un espace ouvert aux langues. Elle réattribue les places.

La définition de Candelier, citée plus haut, porte en principe fondateur de l'éveil aux langues le grand nombre de langues dont certaines sont des langues minorées. Il s'agit de configurer la classe afin que chaque langue « occupe une véritable place et [devienne] une partie essentielle du matériel d'apprentissage traité par les élèves » (2003 : 42). Il faut rendre visible les langues parlées par les élèves, « souvent occultées dans le contexte scolaire » (*ibid.*). De Pietro avance qu'il est essentiel pour les élèves issus de la migration de leur permettre de faire preuve de leurs savoirs langagiers dans une légitimation de leurs connaissances, trop souvent déniées (2003 : 182). Cette reconfiguration de la place des langues dans la classe est un facteur d'inclusion linguistique des élèves.

Les modalités de travail de l'éveil aux langues soutiennent « le caractère social de l'apprentissage ». L'interaction étant le support de l'acquisition, il faut privilégier la réalisation des activités en travail de groupe (Candelier, 2003 :44). Mondada & Pekarek, citées par Auger, définissent les tâches collaboratives entre apprenants et enseignants comme des « occasions spécifiques d'apprendre » (2008 :131). Auger parle du « caractère situé de l'acquisition comme pratique sociale » et de la place acquise par l'élève dans sa prise de parole responsabilisée (*ibid.*). Ces expériences langagières participent ainsi à l'inclusion sociale des élèves dans le processus de socialisation à l'œuvre en classe.

Auger mentionne également le bénéfice en matière scolaire de l'acquisition de toutes les compétences métalinguistiques, vecteur de l'inclusion scolaire (*ibid.*).

Une didactique du plurilinguisme comme l'éveil aux langues peut permettre l'inclusion linguistique, sociale et scolaire des élèves au sein de l'institution scolaire si celle-ci accepte de mettre en œuvre la politique éducative appropriée. Ces inclusions plurielles construisent une place à chaque élève, processus dans lequel le développement langagier œuvrera dans les expériences identitaires, de l'altérité et dans la pratique du devenir élève pour les enfants de maternelle.

Le chapitre 6 aborde ces différents points.

Chapitre 6. Construire la place de l'enfant à l'école maternelle

L'école maternelle est un lieu de socialisation pour tous les enfants. Après le cercle familial dans lequel ils ont expérimenté les premières interactions langagières, l'école ouvre un champ des possibles sur un nouveau lieu, une nouvelle équipe éducative, un groupe de pairs, de nouvelles règles sociales, de nouveaux savoirs. L'école maternelle a fait du langage le pivot des acquisitions. Le langage sera un formidable outil de développement de ces enfants. L'école est donc un lieu dans lequel les enfants doivent relever de nombreux défis dont celui de construire une place avec à la clé, une identité à forger, l'altérité à fréquenter, un métier d'élève à investir, avec au centre, le langage.

1. *A propos du langage*

Le langage est une capacité humaine, universelle. Contrairement à la marche, une fonction qui n'a pas besoin d'appareillage mental, le langage est lié à des facultés cognitives (Sauvage, 2003 : 42). Mais le lien entre langage et pensée divise les chercheurs. Pour Vygotski, cité par Sauvage, langage et pensée forment « un *tout* indissociable, comme une pièce de monnaie dont chacune des faces serait le langage et la pensée. » (*ibid.* : 85). Le développement cognitif s'opère donc avec le langage et le développement langagier avec la pensée (*ibid.*). Les études de ce psychologue fourniront d'autres éléments de compréhension du développement langagier de l'enfant dans une approche socioconstructiviste du langage dans lequel l'enfant est un acteur social.

Il s'agit avant tout de s'intéresser au langage oral. L'entrée dans la littéracie pour des enfants de maternelle s'envisage par l'oral et par les compétences langagières et cognitives qu'il leur sera nécessaire de s'approprier afin d'être prêts aux apprentissages de lecture et d'écriture à l'entrée à l'école élémentaire.

1.1. *Éléments de développement langagier de l'enfant*

Le développement langagier s'articule autour de 2 axes : l'axe linguistique qui se construit avec compréhension et production de messages ainsi que l'axe social qui vise les usages du langage.

Avant l'âge de 12 mois, l'enfant traverse, dans une période « prélinguistique » 2 étapes, une de perception par la mise en place du crible phonologique de sa langue maternelle, et une de production d'un babillage permise par les évolutions de son appareil

phonatoire (Sauvage, 2015). Après 12 mois, le babillage va laisser la place aux protomots qui fait entrer l'enfant dans la période linguistique avec la construction du système symbolique (*ibid.*). L'acquisition lexicale démarre autour de 2 ans avec une production bien moindre que la réception, la syntaxe, quant à elle, s'organise entre 3 et 5 ans (*ibid.*). L'aspect pragmatique du langage est présent à cet âge. De nombreuses études ont montré l'existence d'activités métalinguistiques dès l'âge de 2 ans (Sauvage, 2013).

L'enfant doit aussi apprendre les usages du langage. Il devra comprendre que la communication implique des interactants dans une relation sociale, sous-jacente d'une adaptation de la forme linguistique aux rôles sociaux et d'une gestion de la conduite du dialogue (*ibid.*). Il lui faudra repérer le mécanisme relationnel entre signifiant (le mot), signifié (le concept) et référent (qui, quoi précisément) (*ibid.*).

Selon les conclusions d'une étude menée pour la Caisse d'Allocations Familiales, citée par Sauvage (2013), l'accueil extra-familial favorise le développement du langage dans la variation des comportements langagiers proposés. La maternelle contribue à exposer l'enfant à de multiples situations « inconnues ». L'enfant devient un individu dans un groupe social de référence (la classe), cette immersion va profondément restructurer ses relations aux autres et sa sphère sociale à l'aulne de son vécu jusqu'à son accueil à l'école. Il faut qu'il apprenne à coopérer, à aider, à chanter, à raconter, à écouter, toutes ses activités s'effectuant au sein du groupe. L'école dynamise le développement social et langagier des enfants (*ibid.*).

Bijeljic-Babić instruit sa réflexion dans l'universalité du langage. Pour cette psycholinguiste, l'acquisition et les usages du langage sont régis par des règles analogues et ce, quelle que soit la langue qui l'actualise (2017 : 15). Selon elle, « [t]ous les humains sains, indifféremment de la langue, du milieu social et des pratiques de communication, vont apprendre leur langue maternelle selon le même calendrier et sans effort particulier. » (*ibid.* : 18). En effet, la maturation du cerveau s'effectue selon une chronologie identique pour tous les enfants qui de fait ont les mêmes aptitudes pour acquérir les langues. De plus, Fromkin, linguiste citée par Bijeljic-Babić, a conclu que « toutes les langues sont de complexité équivalente et autant capables d'exprimer n'importe quelle idée dans l'univers. » (*ibid.* : 24). Cette position s'accorde parfaitement à celle d'Auger pour qui le linguiste est un scientifique et non un politicien (2010 : 38). Dans la perspective scientifique, les langues ne sont pas hiérarchisées (*ibid.*). Mais, qu'en est-il pour les enfants en contact avec plusieurs langues ?

1.2. Langage et bilinguisme

Grosjean définit le bilinguisme comme « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours » (2015 : 16). Cette approche fonctionnelle ne préjuge donc pas du niveau de compétence dans chaque langue (Hélot, 2007). Le motif principal qui conduit au bilinguisme est un besoin de communication. L'acquisition du bilinguisme chez les enfants se construit simultanément (dans ses travaux, Grosjean le nomme « bilinguisme simultané ») ou successivement (l'auteur parle alors de « bilinguisme successif »). Comme le dit Hélot (*ibid.*), cette différenciation est attribuée à l'âge de l'enfant. Les langues sont acquises simultanément par les différents matériaux linguistiques fournis à l'enfant, dès la naissance selon Padilla et Lindholm, cités par Hélot (*ibid.*). Plusieurs modèles d'acquisition simultanée existent. Le plus connu est celui dit de Ronjat qu'il expérimenta lui-même, à savoir « une personne-une langue », modèle dans lequel chaque parent s'adresse à son enfant dans une langue et une seule. Le bilinguisme successif est caractérisé par l'installation d'une première langue, puis « après un certain temps » (*ibid.*), par l'acquisition d'une autre langue. Le bilinguisme successif est décrit comme relevant d'une situation de contact avec une deuxième langue, le plus souvent par l'entrée à l'école de l'enfant. McLaughlin, cité par Hélot (*ibid.*), considère qu'un bilinguisme est dit simultané avant l'âge de 3 ans et consécutif après.

Selon Grosjean (*ibid.*), le bilinguisme de l'enfant, va répondre aux mêmes caractéristiques que celui de l'adulte dans le principe de complémentarité et de « parler bilingue ». Activant le principe de complémentarité, l'enfant utilise les langues de son répertoire en fonction du domaine, du contexte, des interlocuteurs engagés dans la situation de communication. Ses pratiques langagières attesteront d'une navigation « le long d'un continuum mode monolingue-mode bilingue », avec des marques transcodiques⁵⁵ que sont les emprunts, l'alternance codique et les transferts (*ibid.*). L'utilisation de langues « mêlées » peut parfois être interprétée par l'entourage de l'enfant comme une difficulté d'acquisition. Or, utiliser le bon mot, ou démarrer une phrase dans une langue et la terminer dans une autre ou laisser une trace d'une langue sur l'autre comme « je veux salir » pour « je veux sortir » dans le cas d'une enfant bilingue français/espagnol (Dabène, 1994 : 93), sont des pratiques normales d'enfants bilingues. Ce type de stratégies communicatives ne doit pas inquiéter et

⁵⁵ Nommées ainsi par Dabène (1994 : 88).

ne doit pas être un frein pour encourager le bilinguisme. De plus, Bijeljac-Babić fait observer que les bilingues doivent développer des compétences particulières (2017). Ils devront intégrer l'arbitraire du signe, appréhender que la communication peut passer par différents systèmes, savoir différencier les langues (*ibid.* : 50-51). Ces compétences ouvrent aux bilingues une meilleure compréhension du fonctionnement du langage et des langues. Permettre aux enfants de grandir dans plusieurs langues doit être soutenu. Cette démarche, que des travaux d'ethnopsychiatres comme Marie-Rose Moro corroborent, doit cependant être entreprise en valorisant les langues, en particulier les langues familiales de migration qui sont souvent minorées. En effet, Grosjean considère que la valorisation des langues d'origine permet de ne pas hypothéquer le développement du bilinguisme des enfants, ceux-ci étant très sensibles au statut des langues (*ibid.*).

2. Autour de la construction identitaire

2.1. La langue maternelle

Lipiansky (1993) assimile l'identité à un processus en évolution sous l'impulsion des interactions sociales dans lesquelles un individu s'engage. La communication est donc constitutive de la construction identitaire. Progressivement, l'enfant découvre le « sentiment de son identité » dans les interactions avec sa mère (*ibid.*). Au-delà du langage corporel utilisé, la langue maternelle jouera donc un rôle prépondérant dans ces échanges. Dabène (1994) s'interroge sur cette notion et caractérise la langue maternelle que possède tout locuteur comme « bien souvent un des traits les plus fondamentaux de son identité ». L'interaction met en jeu un « moi » et « un autre ». Galligani écrit alors que « l'identité, c'est ce qui rend une personne semblable à elle-même et différente des autres » (2010 : 66). Cette vision d'unité ne saurait occulter la complexité de l'identité. Galligani ajoute que l'identité est plurielle et couvre les champs du linguistique, du culturel, du religieux, etc. (*ibid.*). Parmi ces identités plurielles, l'intérêt sera porté sur l'élève dans la perspective de ses nouvelles expériences langagières à l'école dans la langue commune de l'école. Le mouvement de construction identitaire amorcé pour chaque élève reposera alors « sur une valeur de partage » de cette langue (*ibid.*). Dans l'espace scolaire, l'accueil des langues des élèves va faire émerger des temps de reconfiguration identitaire. Goï et Huver (2012) mettent en avant des pratiques didactiques avec des élèves plurilingues servant cet objectif autour d'un travail sur le prénom dont la prononciation en français va s'inscrire dans une forme sonore différente de celle d'origine, ou sur des éléments de leur langue apportés de chez eux, comme

un alphabet arménien. Le travail, engagé dans une approche comparative, sert également la langue de l'école dans la perception de la distance phonologique et scripturale existant entre langues. Les langues s'appuyant les unes sur les autres, l'élève peut ainsi se servir de toutes ses compétences linguistiques au profit d'une reconstruction de « la cohésion à son propre continuum biographique » (*ibid.*). La réflexion menée dans le rapport aux langues est un puissant outil de construction identitaire. Maire Sandoz, Simon & Lambert soutiennent elles aussi que la langue maternelle est « primordiale » dans la construction identitaire de l'élève et qu'un travail biographique⁵⁶ s'avère opératoire dans ce processus (2011). Elles citent Dahoun pour rappeler qu'« [u]n enfant forme un tout ; il n'y a pas un enfant à l'école et un autre à la maison » (*ibid.*). Elles retracent des recherches menées auprès d'élèves en primaire et au collège dans lesquelles ont été déroulés des scénarios pédagogiques permettant à chaque élève de représenter sa biographie langagière, entre autres, par la réalisation d'une fleur des langues⁵⁷. L'accueil favorable de la diversité des langues a permis à certains élèves d'assumer positivement leur identité linguistique et leur plurilinguisme, quel que soit le statut de leurs langues.

Le parcours migratoire va mettre l'enfant au contact d'autres langues. Il met ainsi en mouvement une recomposition identitaire dans un contexte souvent difficile, aux enjeux de valorisation des langues d'origine.

2.2. Les enjeux de valorisation des langues d'origine

Leclaire et Lemattre citent Moro pour aborder la nécessaire transmission de la langue maternelle en contexte d'exil (2015). Or, ce contexte est souvent une perte de repères, une redéfinition des « frontières de leur monde, de leurs identifications, de ce qui fonde leur moi » (*ibid.*). Même lorsque les enfants de migrants ne vivent pas le parcours migratoire, ils « portent en eux le vécu de leurs parents » (*ibid.*). A cet ancrage qui se fragilise, s'ajoute parfois une représentation négative des langues d'origine dans le pays d'accueil. L'inégalité de statut des langues dans une société peut se traduire par « des représentations dépréciatives » (Beacco, 2007 : 58). Grosjean invoque la sensibilité des enfants « au statut d'une langue et à son image tels qu'ils sont reflétés par l'environnement qui est le leur » (2015 : 89). Il importe de plus, comme le souligne Beacco (*ibid.*), de mettre en place une

⁵⁶ Selon la définition de JP. Cuq.

⁵⁷ La réalisation de la séance 1 du dispositif est issue de ce travail de recherche (cf. 3.1, chapitre 3, partie 1).

politique d'accueil des communautés de migrants afin que ne disparaissent pas leurs langues. Car il serait alors question d'une « dette à l'origine » qui ne permettrait pas d'investir une langue autre (Goï, 2015). Un passage se crée vers une autre langue lorsque la langue première retrouve « sa force perdue » (Sibony, 1997 : 33, cité par Goï, *ibid.*). Bijeljac-Babic ajoute que l'ostracisme envers les langues d'origine peut conduire à un « sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi ainsi que [...] des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre » (2017 : 96). L'auteure rapporte l'étude consacrée à l'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs en rapport avec la performance des enfants immigrés, dont les résultats ont été diffusés dans le bulletin d'octobre 2013 émis par l'OCDE intitulé « PISA à la loupe »⁵⁸. Cette étude conclut que les élèves immigrés ont de meilleurs résultats dans les pays mettant en œuvre des dispositifs pour accueillir la diversité.

Il importe donc que le système éducatif ne disloque pas le lien avec les langues d'origine car cela constituerait, selon Goï, « une erreur didactique sur le plan cognitif comme sur le plan symbolique » (*ibid.*).

3. Dans l'expérience de l'altérité

3.1. Altérité et langage

En creux du paragraphe précédent, l'intrication entre identité et altérité se devine. Perregaux, citée par Simon dans son cours⁵⁹, caractérise l'altérité comme un processus de questionnement sur le fonctionnement de l'autre qui permet la distanciation pour apprécier son propre fonctionnement. La connaissance de soi induit un parcours vers l'autre, dans un échange avec l'autre qui lui permet « de s'exprimer en tant que sujet » (Abdallah-Preteuille, 2017 : 60). Éprouver l'altérité, c'est apprendre la rencontre d'un sujet singulier et universel car l'altérité repose sur un principe d'universalité (*ibid.*). Cette rencontre fera, entre autres, appel à la langue comme outil de communication, mais cela ne saurait réduire l'expérience de l'altérité à une expérience purement linguistique, « le surgissement de l'altérité, via les

⁵⁸ Disponible à l'adresse : [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n%C2%B033-\(fra\)-Final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n%C2%B033-(fra)-Final.pdf) [consulté le 08/08/2018].

⁵⁹ Cours M2 FLE/S 1^{er} semestre - Éducation plurilingue et interculturelle. Université Grenoble Alpes.

cultures, [...] réintroduit une dimension humaniste qui vise une meilleure connaissance de l'homme par l'homme ». (*ibid.* : 100).

Le Conseil de l'Europe offre un nouveau regard sur l'altérité. Cheminer vers l'autre suppose une disposition à « savoir-apprendre » pour découvrir cet autre, quand cet autre ne se restreint pas à une personne, mais ouvre sur une langue, une culture, des savoirs nouveaux (CECR, 2001 : 17). Apprendre en apprenant dans cette expérience de l'altérité conduit aussi vers plus d'autonomie de la personne dans ses apprentissages (*ibid.* : 85).

3.2. La médiation, une compétence à valoriser

A partir de cette vision comme nouvelle compétence, Coste & Cavalli poursuivent l'exploration de l'altérité. Dans une première approche définitoire autour de l'autre, du nouveau, de l'étrangéité, les auteurs étendent la caractérisation vers un autre non restreint à un « autrui » et un positionnement relatif en ce que l'autre « est toujours autre pour quelqu'un » (2015 : 19). L'altérité est alors expérientielle d'une mobilité vers cet « autre » par un processus de réduction voire d'appropriation de ce qui est perçu comme l'inconnu. (*ibid.*). L'école est un lieu de mobilité par excellence. Les élèves y sont en situation d'apprentissage vers de nouveaux savoirs au sein de groupes hétérogènes non familiaux. L'élève est mis au contact de l'altérité dans une double dimension cognitive et relationnelle dans une trajectoire que l'institution scolaire se doit de faciliter dans un objectif de réussite. S'adossant au modèle conceptuel du CECR dans lequel l'apprenant est un acteur social investi dans une perspective actionnelle, les auteurs revisitent la fonction de médiation (*ibid.*). Au-delà de la compétence langagière décrite dans le CECR, ils appréhendent la médiation comme un mécanisme de transformation entre des pôles. La médiation est alors une « opération [...] [qui] vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre » (*ibid.* : 28). Dans cette définition, il est important de noter que le mot tension ne porte pas de sens négatif, il s'agit en effet de « tendre vers », de « s'approcher de » (*ibid.*).

La médiation est à l'œuvre dans les processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que dans les échanges entre les acteurs scolaires. Pour devenir une compétence active des élèves, elle doit être clairement identifiée et être intégrée aux curriculums par des activités didactiques idoines. Le CARAP, référentiel des approches plurielles, constitue une ressource utile. Il spécifie les compétences dans 2 grands domaines : celui attaché à la gestion de la communication (noté C1) et celui attaché au développement personnel (noté C2). Dans

le déploiement de la compétence de gestion de la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (C1), figure la compétence de médiation (notée C1.3). Le curriculum se développe alors par la sélection des ressources (descripteurs des savoirs, savoir-être et savoir-faire) traitant cette compétence et la recherche ou création des activités mettant en œuvre ces ressources.

4. *Au cœur du devenir élève*

Pour l'enfant, l'école va devenir un nouvel espace de socialisation, espace dans lequel il lui faudra apprendre certains usages du langage et des règles spécifiques d'échange entre pairs et avec des adultes hors de son entourage familial. Il devra manipuler du matériel et s'ouvrir à un lexique adapté aux activités scolaires. Une amplification du lexique et une complexification de la syntaxe seront donc attendues. Il sera également confronté à une nouvelle structuration du temps. A l'école maternelle, l'enfant va devenir un élève.

4.1. *Les langues à l'école*

Le Conseil de l'Europe a proposé une vision « holistique et intégrative » des langues à l'école par le schéma suivant :

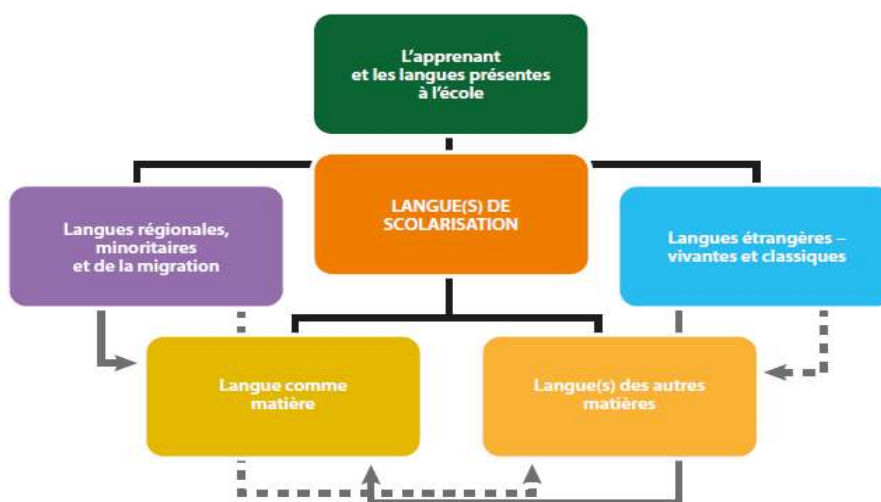


Figure 13 : les langues de scolarisation (Beacco *et al.*, 2016 : 25)

La langue de scolarisation, au centre du schéma, joue un rôle majeur : elle doit être commune à tous les élèves et un des défis majeurs de l'école est de permettre son acquisition par tous les élèves. Cette langue a un statut bien spécifique en ce qu'elle révèle 2 aspects : être une matière et être la langue des autres matières dans une « dimension transversale dans

les processus d'enseignement/apprentissage » (*ibid.* : 26). Ce schéma illustre aussi la nécessité de considérer l'élève avec toutes les langues qu'il est en capacité de mobiliser. Dans la définition de politiques éducatives, ces langues peuvent devenir des matières voire des langues des autres matières. Dans cette dernière configuration, la cohabitation de la langue de scolarisation dite « majoritaire » avec ces autres langues conduit à la mise en place de systèmes bilingues (*ibid.*).

L'actualisation de ce schéma dans le cadre du système éducatif français permet de rendre compte de la place essentielle de la langue de scolarisation. En France, la langue de scolarisation est le français, « et lui seul » insiste Germain (2014 : 31). Cette acception est toutefois quelque peu réductrice et ne pointe pas toutes les spécificités de la langue de scolarisation. Rafoni en explicite les usages et les compétences requises (2012). Les pratiques langagières dans l'espace scolaire ne soutiennent pas exclusivement la fonction de communication. Elles ont « d'abord pour fonction d'instruire » (*ibid.*). La dimension cognitive est primordiale. Cette langue va livrer un message conceptualisé dans un lexique très spécifique à la classe (donc « personne en particulier »). Les discours produits de récit, d'explication et d'argumentation s'inscrivent dans une complexité proche de l'écrit. Il est également attendu de l'élève la maîtrise, « implicite », d'outils comme la structuration du temps scolaire, la disposition de la classe, le matériel scolaire.

Rafoni (2012) indique toutefois qu'une autre langue est parlée à l'école s'appuyant sur le français et dont les règles de communication sont davantage régies par celles ordinaires afférent à la communication (« là où le dire accompagne le faire et où l'Autre me valide comme sujet parlant »). Ce « parler de l'école » est pratiqué par les élèves en classe (toutes les situations de bavardage !) et dans les temps hors de la classe (récréation, cantine, etc.) (*ibid.*). L'auteur enjoint les enseignants à s'appuyer sur ce matériau pour aider les élèves allophones à s'approprier la langue de scolarisation (*ibid.*).

Les langues de l'élève peuvent trouver leur place dans le système éducatif au travers des ELCO⁶⁰. Mis en place dans les années soixante-dix, ils visaient la scolarisation des enfants issus de la migration. A ce jour, ces enseignements concernent neuf pays : l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie.

⁶⁰ Enseignements de Langue et de Culture d'Origine.

Progressivement, les ELCO vont être transformés en EILE⁶¹, les exigences en matière de contenus et de recrutement des enseignants seront renforcées. Pour Tra-Minh (2009), ce dispositif s'est heurté à 2 critiques : d'une part, une marginalisation de l'enseignement dans des cours affectés en dehors du temps obligatoire ou pris sur des temps de matières « jugées secondaires » et d'autre part, une mise en place sur la base du volontariat entraînant une dévalorisation de cet enseignement. Goï (2015) ajoute « la crainte du parasitage », à savoir l'influence néfaste de l'enseignement des langues vivantes étrangères qui s'exercerait sur l'appropriation de la langue de scolarisation. Dans les chapitres précédents, les travaux de différents chercheurs ont montré le bénéfice indiscutable des liens que les langues entretiennent entre elles et qui favorisent leur apprentissage.

4.2. Le cadre langagier à l'école maternelle

Les linguistes manipulent 2 notions distinctes : le langage et la langue. La langue est une « convention adoptée par une communauté linguistique », système complexe évolutif, organisant le monde, se réalisant « dans des signes phoniques par la parole et, dans des signes graphiques par l'écriture » (MEN, 2011 : 4). Le langage est la capacité commune à tous les êtres humains qui permet l'expression au moyen d'une langue (*ibid.*). Dans ce paragraphe, il sera question de langage.

Il convient de distinguer 2 niveaux de langage : le langage en situation et le langage d'évocation. Le premier niveau de langage utilisé par les jeunes enfants est celui en situation, « langage factuel, assez limité puisqu'une partie du sens, [est] portée par la situation elle-même » (*ibid.*). Le contexte de la communication engagée est alors qualifié « de connivence » par opposition à un contexte dans lequel une prise de distance doit être accomplie par les locuteurs afin d'évoquer un vécu *a posteriori* (*ibid.*). Les 2 niveaux de langage utilisent une structure et des formes linguistiques très différentes. Le langage d'évocation est un langage plus complexe, proche de l'écrit appelé « oral scriptural » (*ibid.*). L'école maternelle doit permettre à tous les enfants l'appropriation de ce niveau de langage.

L'école fait un usage très particulier du langage : il est « le pivot des apprentissages et de la vie de l'école » (*ibid.*). Une des difficultés scolaires réside dans la perception de la visée pédagogique de la tâche à réaliser, dans « la compréhension des enjeux cognitifs de

⁶¹ Enseignements Internationaux de Langues Etrangères.

l'action », dans la mobilisation réflexive du langage (*ibid.*). Bautier & Goigoux parlent « d'attitude de secondarisation » où, citant Cèbe et Goigoux, « il ne suffit pas de "faire ce que le maître dit" pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait » (2004 : 91). Cette attitude non maîtrisée est la source de nombre de « malentendus caractéristiques des élèves en difficulté à l'école élémentaire ou plus tard » (MEN, 2011 : 12).

4.3. L'école maternelle et les langues

Dans le chapitre 4, il a été fait mention de l'introduction d'un éveil à la diversité linguistique dans les nouveaux programmes de maternelle. En référence à la figure 13, sans instruction officielle particulière, l'enseignant peut donc réaliser cette ouverture à la pluralité linguistique avec toute langue. En ce qui concerne la langue de scolarisation, elle n'est pas envisagée à l'école maternelle comme « langue matière » ni comme « langue pour les autres matières ». Le texte de 2015 n'appréhende pas l'enseignement sous forme de matière séparée mais sous forme de 5 grands domaines d'apprentissage autour d'un pivot central qui est l'acquisition du langage. Certes, le langage est bien à la fois objet d'étude et outil car « il est [...] mobilisé en permanence, intégré à toutes les activités et à la vie de l'enfant » (EDUSCOL, 2015a : 4). Mais il ne présente pas de caractère de « polysémie disciplinaire » dans l'élaboration de nouveaux discours complètement adaptés à la matière enseignée (Frisa, 2014 : 13). En effet, à l'école maternelle, « [l]a variété des modalités d'expression [...] n'aboutira pas nécessairement à des formulations "canoniques" qui auraient finalement peu de sens pour les enfants » (EDUSCOL, 2015b : 5).

Le texte de cadrage des ressources pour travailler l'oral en maternelle stipule que chaque élève doit parvenir en fin de grande section, à un premier degré de maîtrise de la langue avec 2000 à 2500 mots de vocabulaire utilisés dans une expression syntaxiquement correcte et précise, avec une capacité de reformulation si nécessaire (EDUSCOL, 2015c). Au-delà de l'aspect linguistique, le système communicatif de l'élève va profondément être bouleversé. Il devra sortir d'une communication de connivence avec un autre familier pour s'engager dans une communication soumise à des règles conversationnelles où le langage médiatise une relation « avec les choses, les actions et l'autre » (*ibid.*). Ce texte aborde l'implication de l'enseignant dans sa relation aux parents et sa posture pour les encourager à utiliser leur langue d'origine dans les échanges quotidiens avec leur enfant.

L'école maternelle doit entreprendre un travail propédeutique à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui sera engagé en cycle 2. Un objectif fixé à l'école maternelle est de « donner à tous une culture commune de l'écrit » (MEN, 2015). L'entrée dans l'écrit va induire l'acquisition d'une nouvelle compétence pour l'enfant, celle de ne plus considérer la langue comme un outil de communication uniquement mais également comme un objet observable sur lequel une réflexion peut être conduite. L'enfant doit construire un rapport distancié avec la langue. Certains enfants ont un usage familial de la langue exclusivement fonctionnel. D'autres savent qu'il est possible d'utiliser la langue pour émettre une opinion. Ils ont acquis « une posture intellectuelle » qui leur permettra de réussir une catégorisation à partir d'un critère phonologique, alors que d'autres ne peuvent le faire que sur un critère sémantique (MEN, 2011 : 77). Pour accéder à la conscience phonologique, les enfants doivent s'extraire du sens des mots. Il faudra d'autre part qu'ils acquièrent le principe alphabétique dans la relation entre lettres et sons. Pour rappel, l'acquisition du langage d'évocation est une première articulation entre l'oral et l'écrit.

Le développement langagier est soumis à des variations biologiques et sociales. Dans les préceptes de l'inclusion, l'école doit permettre à chaque enfant d'acquérir les compétences linguistiques et langagières qui lui seront nécessaires pour poursuivre un parcours de réussite scolaire et sociale. Elle peut, pour cela, intégrer une didactique du plurilinguisme à travers l'approche d'éveil aux langues.

Après avoir présenté le projet réalisé et le cadrage théorique dans lequel il s'inscrit, examinons dans la partie 3, les résultats, l'évaluation et les perspectives du dispositif « Autour des Langues » actualisant une didactique du plurilinguisme par des séances d'

Partie 3

-

Echos critiques et réflexifs sur le dispositif « Autour des Langues »

Chapitre 7. Interprétation des résultats par le prisme de la problématique

Au cours de ce stage, j'ai pu mettre en œuvre le dispositif créé. Des phénomènes sont apparus. Il s'agit maintenant d'examiner l'investissement des élèves plurilingues comme experts en langue, la transformation du regard porté sur ces élèves, et ce, par la mise en place de séances d'éveil aux langues qui ont été soutenues par des pratiques pédagogiques inclusives. Toutefois, cet examen se limite strictement au contexte du stage et ne saurait faire l'objet d'une quelconque généralisation. De plus, les résultats sont issus d'un processus d'interprétation que j'ai mené à partir du recueil de données, processus éclairé par la problématique du mémoire.

1. Place investie par les élèves comme expert en langues

L'entrée des élèves allophones et plurilingues à l'école s'inscrit dans une réalité linguistique, celle d'un contact avec plusieurs langues. Ce « déjà-là » va se révéler au cours du dispositif, exprimant ainsi une véritable expertise en langues. Plusieurs traces marqueront des compétences couvrant divers champs, du langagier au linguistique avec des détours sur des postures menant à des renégociations des termes du contrat didactique, contrat bien présent en classe de maternelle. Cicurel le définit comme suit : « Contrat didactique : accepter de part et d'autre de se plier à certaines activités langagières dans un but d'appropriation de savoirs » (2011 : 24). En écho à cette définition, j'ai beaucoup entendu les élèves énoncer : « on parle pour apprendre ! » avec un enthousiasme non feint.

1.1. Mise en avant des savoirs linguistiques

Les différentes situations-recherche proposées ont permis aux élèves de mobiliser leur « déjà-là » dans l'expression de leurs ressources linguistiques en compréhension orale comme en production orale. Dans la classe 1, le message des bonjours a immédiatement été identifié dans la connaissance de ce mot en arabe (Yan, Ram) et en espagnol (Maul). Ces élèves ont également reconnu les caractères arabes de la transcription écrite de la comptine du petit cheval. Sya a su distinguer les idéogrammes de la transcription chinoise. Lorsque j'ai distribué les feuilles de la comptine en chinois, elle a immédiatement levé le doigt. Je l'ai invitée à dire devant tout le groupe de quelle langue il s'agissait. Son attitude de plaisir évident m'a intriguée. Un rapide entretien avec son père m'a fait comprendre qu'elle

apprenait le chinois avec sa grand-mère ! Maul sera le plus actif pour rendre compte de ses pratiques en espagnol. Il a chanté Frère Jacques, traduit le titre de la comptine du petit cheval, donné l'onomatopée de la sirène des pompiers (nino) et de la douleur (« aïe tengo daño⁶² »), décrit le drapeau espagnol, ajusté le document audio sur les bonjours (il dira « holà » et pour "buenos dias", il rétorquera « c'est quand tu te réveilles »). Dans la classe 2, Véra élaborera de nombreuses formes lexicales en italien et en albanais. Elle se livrera pendant les ateliers de langage exclusivement.

Les différentes activités du dispositif révèlent une source à partir de laquelle peut se construire une dynamique pour les apprentissages langagiers. Comme le souligne Moro (2012), la connaissance de plusieurs langues influence de manière très positive le développement de l'enfant et ses aptitudes à apprendre d'autres langues. En effet, des enfants plurilingues montreront leurs dispositions à être experts dans une langue autre que les leurs, comme Sya dans les lignes précédentes et Ema dans les lignes qui suivent.

1.2. Expression d'activités réflexives sur la langue

Dans la séance 2, consacrée aux bonjours, du discours de Ram émergera ses compétences pragmatique et sociolinguistique. Elle montrera sa capacité à nommer l'acte de parole dans une utilisation fonctionnelle de la langue et évoquera, avec ses mots, la fonction phatique du modèle de Jakobson d'entrée en contact par la salutation.

Ens⁶³ : A quoi ça sert de dire « bonjour » ?

Ram : C'est pour saluer

Ens : Et est-ce qu'on se salue dans tous les pays ?

(Tous) : non, OUI

Ens : Comment ça, non ?

Ram : Si, quand on rentre quelque part, on dit bonjour, on s'est jamais vus, on dit bonjour

Dans la séance 3, relative aux onomatopées, Véra, pleinement investie en atelier de langage dans les exercices d'écoute, approchera la notion d'arbitraire du signe en reliant la construction de sons différents (donc de mots différents) en 2 langues pour un identifier même référent.

(Après la tâche individuelle de reconnaissance de la grenouille, du chien, du coq grâce aux onomatopées en anglais, albanais et français, je reviens sur le phénomène étudié)

Ens : Le chien en français il fait « ouah ouah », en albanais il fait « hum hum », les bruits

⁶² Traduction de « J'ai mal ».

⁶³ Ens : Enseignant.

sont pas pareils dans les langues, dans les différentes langues

Véa : En plus, chien ça commence par [kien] et dans une autre langue, ça commence par une autre lettre. Alors, si en français, ça commence par [k] et en albanais, ça commence par heu [me] c'est pas les mêmes lettres

Ens : C'est pas les mêmes lettres pour le mot pour dire [*Véa me coupe la parole*]

Véa : regarde, bonjour, [mirminjes]⁶⁴ pardon j'ai trompé, le bonjour, c'est o et le albanais c'est [mirminjes], c'est avec le [ma] ça peut pas être les mêmes lettres à parler

En classe ordinaire, de cette même séance, se manifesteront encore les traces de l'arbitraire du signe, dans la convention choisie par une communauté linguistique pour communiquer. Ram, au sujet des cris réels des 6 animaux, et Maul, sur les onomatopées entendues dans différentes langues pour le chien, diront :

Ram : Ils font des bruits, ils ne changent jamais leurs cris, ils n'ont pas de langue

Maul : C'est un monsieur qui imite le chien

Ens : C'est toujours le même monsieur ?

Maul : Non, ils sont plusieurs, en Allemagne, en France, en Italie

La lecture guidée, en français, de la comptine du petit cheval de la séance 4 opère une approche réflexive de l'écrit par une observation de la structure : présence de paratexte avec un élément illustratif (un cheval), d'un titre, de ponctuation et de redondance dans certains paragraphes (3 fois la même expression). Celle en chinois fera dire à Maul « En même temps qu'i zécrient ils dessinent » pour bien souligner la manifeste distance de ce système scriptural par rapport au nôtre. Enfin, dans une « lecture » contrastive de l'écrit de cette même comptine en français, chinois, arabe, anglais et grec, les différences (en terme d'utilisation de signes) et de ressemblances (en terme de structure, comme la présence d'un titre dans chaque version) seront relevées. La particularité de l'écriture arabe de droite à gauche, identifiable par le lieu de la ponctuation, en début de phrase et non en fin, ne sera pas signifiée par un enfant arabophone mais par Ema, enfant russophone « ben là les points d'exclamation c'est pas du même côté ils sont au début ». Cette situation met en évidence un rôle d'expert en langue arabe endossé par un enfant plurilingue non arabophone. Cela conforte les propos de Moro évoqués page précédente sur l'aptitude des plurilingues à apprendre d'autres langues.

⁶⁴ Mirëmëngjes : cf. <https://fr.glosbe.com/fr/sq/bonjour>, <http://glottophile.forumperso.com/t180-fiche-albanais>

1.3. Phénomène de déritualisation

Dans les pratiques enseignantes, les séquences de classe sont planifiées dans un travail en amont et le déroulement des séquences s'inscrit dans cette planification. Cependant, l'imprévu peut surgir provoquant des moments de rupture. Simon & Moore (2002) ont analysé un phénomène de rupture qu'elles ont nommé « déritualisation » et qui marque un engagement fort de l'apprenant dans son besoin de communiquer. Ces moments attestent de « prises de pouvoirs discursifs » et d'un repositionnement « des rôles des interactants », moments qui favorisent « un travail de réflexion » (*ibid.*).

Plutôt discrète en classe ordinaire, Véra voudra se dire dans sa double identité de « sujet-personne » et « sujet-élève ». Elle s'appropriera également les 3 rôles de l'enseignant : celui de « vecteur d'information », de « meneur de jeu » et d'« évaluateur » (Dabène, 1984 : 131-132). Dans la séance 4, comme vecteur d'information, elle affirmera son « déjà-là » dans ses compétences linguistiques en italien et dans sa langue d'origine, empreintes de son parcours migratoire. Comme meneur de jeu, elle invitera Thim à dire « bonjour » en géorgien. Devant mon refus de faire écouter l'audio de la chanson « Frère Jacques », elle l'entonnera, Thim et Vika se joindront à elle. Elle le fera en français, démontrant que le dispositif sert également à accroître les compétences dans la langue de l'école. Comme évaluateur, elle dira 3 fois à Vika qu'elle n'a pas travaillé, ce qui suscitera le commentaire suivant de l'enseignante observatrice « t'es maitresse toi ? c'est toi la maitresse ou c'est toi l'élève ? ». Durant l'exercice d'appariement du titre au texte (5 langues dont le grec), elle endossera le « je-sujet » pour nous parler de sa famille en Grèce (« ah, mon père il était déjà en grec ») et de l'existence de contact de langues entre le grec et l'albanais (« tu sais, en grec on parle en albanais, y a des qui parlent en grec et y en a qui parlent en albanais, ma tatie elle parle en Albanie »). Enfin, dans son identité de « je-apprenant », Véra me demandera : « c'est quand que tu vas nous donner les choses qu'on avait fait là », comme une référence à la partie « dossier » de cet outil didactique conçu par le Conseil de l'Europe qu'est le portfolio.

Dans le rituel de la séance 4, en classe ordinaire (classe 2), les enfants devaient rendre compte de leurs recherches sur les onomatopées mais l'imprévu a surgi. Albe, dont la fleur des langues n'était constituée que d'un seul pétale (le français), va engager une séquence latérale, que je laisserai se dérouler, dans un besoin d'affirmer son identité « je-sujet ». Elle dira : « moi, j'veux dire un autre truc, ben moi bientôt je vais aller aux États-Unis, je vais

voir Alfred⁶⁵ ». Dans son identité d'apprenant, Noah exprimera les difficultés d'apprentissage des langues dans un « aïe aïe aïe aïe aïe, c'est dur à parler, en Angleterre ». Dans le témoignage de leur identité de personne, Mél et Ema exprimeront, respectivement, les stratégies utilisées en écho aux usages de la langue (« oui mais nous quand on va dans un pays on parle la langue du pays ») et son appartenance russe (« ben oui quand je vais en Russie chez mamie et chez les copains de maman, je parle russe déjà »).

1.4. Témoignage de mes origines

Faire entrer les langues à l'école permet de créer un espace de parole possible pour dire ses origines et éclairer des compétences passées sous silence.

Lors de l'entretien d'évaluation avec Yan, il répondra « anglais » à ma question sur son envie d'apprendre d'autres langues. Comme cette réponse semblait exclusive, j'ai souhaité connaître sa position sur l'arabe qui est advenue par la phrase : « je sais pas le parler mais je le connais ». Il va dire ses pratiques de négociation langagière lors de ses vacances familiales en Algérie. Yan parle français et comprend l'arabe tandis que ses copains algériens ont les compétences « inverses ». Yan dévoile son plurilinguisme de réception « dans une modalité de communication très répandue chez les plurilingues [...], ce qui produit une sorte de communication plurilingue croisée » (Billiez, 2011a :209). La compétence n'est pas toujours bien identifiée, Billiez l'attribue à l'ambivalence du verbe « parler » qui oriente immédiatement sur la production omettant le déjà-là de la compréhension (*ibid.*).

Ram fera part de ses compétences partielles, au cours du rituel de la séance 5, rappelant la séance antérieure par la recherche du titre de la comptine « le petit cheval » en d'autres langues, en s'exclamant « moi, je sais parler en arabe mais je sais pas dire " le petit cheval " en arabe ». Cette activité lui a permis de dire ses origines en avouant toutefois des savoirs incomplets. Dabène, dans la réalité langagière que véhicule la notion de langue maternelle, propose une notion de rattachement à une communauté par la désignation d'une langue d'appartenance (1994). Ram n'aura de cesse de nous signifier que l'arabe est sa langue d'appartenance. Au repérage du bonjour en arabe lors de la séance 2, Ram affirmera « dans ma famille, ils parlent tous en arabe ». L'énonciation de ce « ils » qui l'exclut et de

⁶⁵ Alfred est son cousin.

ce « ma » qui l'inclut marque les 2 pôles de son identité : appartenance à une origine arabe et construction d'une identité d'accueil française. L'analyse de cette énonciation reste subordonnée à l'acquisition de l'emploi des pronoms. Dans les repères prévisibles en matière de développement du langage chez les enfants de maternelle, « le maniement adéquat des pronoms personnels » est acquis en moyenne section (MEN, 2011 : 109). Même s'il ne s'agit que d'une « prévision » soumise aux variations du rythme de développement de chaque enfant, Ram, enfant de 6 ans experte en langues arabe et française, doit probablement utiliser les pronoms personnels adéquatement.

La langue russe a investi le champ de l'école par l'utilisation de la langue, du drapeau et de photos russes au cours des différentes activités du dispositif. Cette frontière ouverte a peut-être permis à Ema d'engager une mise en pratique de la compétence de médiation dans la reconnaissance du partage avec Vika d'une même communauté russophone. Après la séance d'atelier de langage, Vika devait rejoindre la classe de Thomas pour poursuivre les activités d'apprentissage en temps de décroisement. Lorsqu'elle avait des difficultés de compréhension des consignes, Ema l'aidait dans la traduction en russe de ces consignes. Il faut noter que Thomas a accueilli la médiation langagière dans la langue d'origine et s'est appuyé sur Ema comme personne ressource dans une relation de confiance. Cette activité orale entre pleinement dans le champ de la définition donnée par le CECR sur la médiation, activité langagière de mise en œuvre de la compétence à communiquer langagièrement (2001 : 18) mais aussi dans la définition explicitée par Coste & Cavalli exposée dans la partie 2. Dans cette dimension opératoire de la médiation, Ema semble réduire la distance entre la composante russe et la composante française de son identité pour une construction congruente et unifiée de son identité complexe. Cette médiation a aussi rapproché Vika d'un « autre nouveau » (les consignes en langue de scolarisation) et a rapproché Thomas de Vika en lui permettant de poursuivre son rôle d'enseignant auprès d'elle. Ema a agi pour que « "l'autre" devienne moins autre pour un autre » (Coste, 2009 : 165). Une riche expérience de l'altérité, par une triple médiation, dans l'espace du « moi », entre individus ainsi qu'entre « savoir » et « sujet », a pu s'épanouir en classe par l'autorisation que s'est accordée Ema à mobiliser ses compétences linguistiques russes. Je m'autorise à penser que la place que le dispositif a su accorder à la langue russe à l'école n'est pas sans incidence.

2. Regard porté sur les élèves plurilingues

Cette recherche-action portait une valeur d'ouverture et d'acceptation de la diversité pour et par les langues. Il me semblait approprié de vérifier si le regard porté sur les élèves plurilingues avait changé même si la durée engagée en faisait un modeste projet. J'ai cherché des marques dans les discours produits par les élèves tant au cours des séances qu'au cours de l'entretien mené à la fin du dispositif.

2.1. Par leurs pairs

Une des indications possibles pour confirmer ce nouveau positionnement des élèves plurilingues parmi leurs pairs concernait l'identification de ces élèves. De nombreux élèves ont mis en lumière l'étayage fourni par les élèves plurilingues. L'identification de leurs compétences langagières et linguistiques a parfaitement été déterminée. Ces capacités ont été également perçues par des élèves plurilingues : Ram dira avoir été aidée par Ima au cours des activités menées. Véa a bien été nommée comme personne ressource, y compris par Ema.

Avec la question sur les langues qu'ils ne souhaitaient pas apprendre, je voulais vérifier l'existence (voire la persistance) de préjugés négatifs sur les langues et leurs locuteurs dans la classe. La majorité des élèves se prononcera pour un apprentissage de « toutes les langues » mais 5 élèves émettront un jugement négatif sur l'arabe.

Certains évoqueront le degré de xénité par rapport au français, rendant l'apprentissage difficile : « c'est dur à parler » (L.), « parce que c'est difficile. Je pense que ce sera difficile à le faire » (N.). Je discerne dans ces propos l'expression de la construction d'« une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de [la] langue [maternelle] de celui de la langue à apprendre », comme le nomment Castellotti & Moore (2002 : 9). Les auteures encouragent à la prise en compte de telles représentations dans les propositions didactiques en classe afin que ces représentations tendent vers la pleine acceptation du plurilinguisme (*ibid.*). Or, les séances d'éveil aux langues doivent bien contribuer à réduire cette distance. Cet ambitieux objectif ne peut s'inscrire que dans une certaine durée d'apprentissage.

Une autre élève a un usage fonctionnel de la langue associant la nécessité d'apprendre une langue au besoin de communiquer en famille. La présence d'un cousin aux Etats-Unis émaillera les propos d'Albe tout au long des séances du dispositif. Elle veut apprendre la langue « Etats-Unis » et pas la langue arabe : « parce que y a pas de cousin à moi qui sont

là-bas ni de cousine. On apprend les langues que si on a des cousins et des cousines. Moi, c'est comme ça ».

Pour 2 élèves, le statut négatif sur l'arabe est affirmé car elles ne nommeront que cette langue dans toutes celles qu'elles ne souhaitent pas apprendre. Pour une de ces 2 élèves, ce regard négatif peut être qualifié de « persistant » puisque, le connaissant par l'entretien préalable au démarrage du dispositif, j'avais pris soin d'inclure l'arabe comme langue support de certaines activités. Dans les discours, s'exprimera une référence aux parents et à l'origine : « ben, Lam elle veut me parler arabe mais moi je veux pas parce que ma maman sinon elle est pas contente. Moi, je suis française, je reste en française. Parce que sinon mon papa et ma maman i vont me gronder » (Ana), « J'ai pas envie d'apprendre, heu (*silence*) arabe parce que mon papa i veut pas » (Gil).

Dabène soutient que l'acceptation ou le rejet d'une langue s'affirme si la conscience de la communauté est construite sur la possession d'un patrimoine linguistique et sur la menace que ferait courir l'adjonction d'une autre langue à ce patrimoine (1994). Même si le rapport de Bernard Cerquiglini, rédigé en 1999, mentionne 75 langues parlées en France (métropole et territoires d'Outre-mer), la France s'est construite autour du paradigme d'un Etat-nation monolingue avec les articles 1 et 2 de la Constitution française stipulant que le pays est « indivisible » et que sa langue est le français. Une représentation peut alors émerger autour d'un multilinguisme menaçant. Par ailleurs, Lorcerie dénonce le malaise rémanent autour de la langue arabe, entre histoire de colonialisme et communautarisme islamiste (2017). Pourtant, le projet Eulang n'a pas fait surgir de posture évaluative des langues de la part des élèves, en particulier vis-à-vis des langues minorées (Candelier, 2003). Toutefois, l'équipe de chercheurs a noté une défiance pour l'anglais qui pourrait être attribuée à une reprise de discours parentaux (*ibid.*). Je m'interroge donc sur les propos des élèves qui ne souhaitent pas apprendre l'arabe, peut-être y trouve-t-on l'affirmation de la loyauté aux parents qui eux-mêmes vivent l'ouverture aux langues comme une menace, menace stigmatisant l'arabe, « langue au statut minoré dans la société française » (Billiez, 2011b : 149).

2.2. *Par eux*

Plus que le regard sur les autres, il me semble que les élèves plurilingues ont opéré une transformation de leur regard intérieur dans le processus de construction identitaire à l'œuvre à leur âge.

Au cours de l'entretien, Véra s'est ouverte à l'attrition des langues. Elle a confié son ambivalence pour son pays l'Albanie : « l'Albanie, oui je l'aime mais j'ai pas envie d'y aller. Je vais une fois. Je vais rester là-bas après comme je vis en France j'oublie tout j'oublie le français j'oublie tout après après je sais plus parler après je reste comme Thim⁶⁶ ». Comme je lui demande comment elle fait pour ne pas oublier l'albanais, elle me parlera de sa crainte de ne plus pouvoir s'exprimer en albanais car elle investit cette langue dans un rôle de médiation pour certaines relations administratives entre l'école et sa famille, un rôle important quand les pratiques langagières en français des parents sont fragiles. Toutefois, Véra n'assure qu'un appui, la maman de Véra peut parfois effectuer des démarches en toute autonomie (je l'ai vue aller inscrire, seule, sa fille au cours préparatoire). Faisant référence aux enjeux décrits par Goï (2015), j'analyse « cette mobilisation des habilités » de Véra dans le cadre d'une « solidarité familiale » et non comme « une inversion des rôles symboliques entre parents et enfants ».

J'ai pu m'entretenir plusieurs fois avec la maman d'Ema qui me confiait les très grandes réserves de sa fille à affirmer la composante russe de son identité à l'école. En classe, Ema s'est autorisée à partager ses compétences en russe. Elle a accepté de jouer un rôle de médiation, rôle présenté plus haut. Au cours de l'entretien, elle utilisera le drapeau comme marque symbolique de l'identité russe : « j'adore mon drapeau, i avait mon drapeau ». Ema a pu franchir la frontière et entrer dans cet espace plurilingue ouvert par le dispositif pour l'alimenter de savoirs supplémentaires. En outre, elle n'avait plus à nier son appartenance à la communauté russe puisque l'école avait accueilli celle-ci par l'accueil de la langue russe et de différents éléments culturels russes.

Dans l'autorisation que ces élèves se sont accordés grâce au dispositif « Autour des Langues », Nil et Yan ont accepté de mobiliser leur compétence de production. D'un plurilingue de réception, ils ont osé « dire » dans une autre langue, entrer en production dans

⁶⁶ Pour mémoire, Thim est l'enfant géorgien.

une autre langue, selon les données collectées par le questionnaire aux parents. Au cours des séances, j'avais été très impressionnée par l'attitude de Yan dont le visage s'illuminait dès qu'un contact avec la langue arabe émergeait alors que sa maman m'avouait que son fils ne voulait absolument pas parler arabe. De nombreux signes de connivence ont été échangés avec Ram, élève arabophone, dans ce nouveau territoire d'accueil des langues d'origine. La classe se transforme ainsi en un « espace réel et symbolique offert alors aux autres langues [qui] autorise une réinscription identitaire de nombreux élèves bilingues dans les langues qu'ils connaissent, dans les groupes qui les parlent et auxquels ils peuvent *également* se sentir appartenir légitimement. » (Candelier, 2003 : 222).

Parmi tous ces élèves, Ima affirmait avec sa fleur des langues qu'elle était monolingue en français. Cet unique pétale était en complète contradiction avec le déclaratif des parents (cf. tableau 2). Ima a toujours nié un quelconque plurilinguisme. Je me suis entretenue avec la maman pour identifier les réticences d'Ima. Pour sa maman, Ima ne faisait pas de différence entre le français et le kurde qu'elle utilisait avec ses grands-parents. Malgré mes sollicitations, Ima n'a jamais validé la proposition que je lui soumettais de compétences en kurde. Cependant, à la fin du dispositif, au cours de la séance 6, revenant sur la définition du mot « polyglotte », Ima dira « moi par contre je parle 2 langues français et (*silence*) ». J'ai voulu comprendre pourquoi Ima ne parvenait toujours pas à verbaliser le nom de la seconde langue et pourquoi elle s'obstinait à invalider le fait de parler en langue kurde. Lors d'une nouvelle rencontre avec sa maman, celle-ci m'a expliqué qu'en réalité, ils n'étaient pas kurdes et ne parlaient pas le kurde. Elle nommait cette communauté et cette langue pour éluder la question de leur véritable appartenance à la communauté de la minorité religieuse des « Ézidis » (ou Yézidis) et de leur langue l'ezdiki. La maman d'Ima m'a rapporté que cette communauté vit actuellement pourchassée et reste encore sous le choc des persécutions de 2014 en Irak. Je ne sais si la maman d'Ima a reparlé avec elle de leur appartenance à cette communauté mais au cours d'une récréation, lorsque j'ai demandé à Ima quelles langues elle parlait, elle n'a pu formuler le nom de la langue utilisée avec ses grands-parents mais elle a validé ma proposition (incorrecte !) de « Yézidi ».

Mon interprétation de l'évolution d'Ima dans le processus de construction identitaire relève de son inscription dans les 2 niveaux de conscience définis par Dabène : « la conscience linguistique » et « la conscience ethnolinguistique » (1994). Le travail métalinguistique suscité par les activités d'éveil aux langues a peut-être permis à Ima « d'identifier les éléments qui composent son répertoire verbal [...] comme appartenant à

des ensembles différents » (*ibid.* : 99). Ima a pu discerner qu'elle parlait bien 2 langues et manifester ainsi sa conscience linguistique. Les propos de la maman d'Ima prononcés devant elle et l'expérience de l'altérité vécue au travers de ces mêmes activités ont pu « mettre en relation son répertoire langagier avec sa définition identitaire » permettant à sa conscience ethnolinguistique de se constituer (*ibid.* : 103).

3. Mise en place de pratiques pédagogiques inclusives

Les textes officiels actuels régissant la scolarisation des élèves allophones mentionnent explicitement le recours à des « pratiques éducatives inclusives » (MEN, 2012). Cette inclusion, selon les textes, soutient l'affectation en classe ordinaire comme « modalité principale de scolarisation » (*ibid.*). Le dispositif a donc pris place en classe ordinaire en s'appuyant, entre autres, sur quelques préceptes vus dans l'ancrage théorique.

3.1. S'engager sur la voie de la différenciation

L'élève allophone doit pouvoir bénéficier de mesures spécifiques d'accompagnement à l'inclusion en classe ordinaire (*ibid.*). Un protocole par une pédagogie de différenciation a été mis en place : les séances d'éveil aux langues sont investies par les élèves dans un mécanisme de proaction. Ils sont en effectif très restreint ce qui peut contribuer à percevoir l'environnement linguistique comme plus sécurisant pour eux, non contraint par le regard « normatif » de leurs pairs. En outre, ils bénéficieront d'un plus grand espace de parole. Cette attention particulière doit leur conférer une « avance » pour un réinvestissement en classe ordinaire facilité.

Le protocole a sans contexte opéré dans la participation active des élèves en atelier de langage. Ces séances ont même permis l'engagement de Véa dans de « nombreuses prises de pouvoir discursives »⁶⁷. En revanche, le groupe classe a eu un effet inhibiteur. L'implication des élèves a été limitée à une aide aux pairs aux travaux demandés (fleur des langues, etc.). Les entretiens à la fin du dispositif ont bien fait transparaître le soutien apporté par Ima et Véa. Mais, aucun d'entre eux n'a réellement exploité le travail réalisé en amont par une production orale plus importante. Thim sera souvent absent en classe ordinaire (sur 3 séances), ce qui ne permettra pas d'apprécier l'effet « amont ». Son engagement

⁶⁷ Cf. phénomène de déritualisation décrit précédemment.

s'exprimera, plus spécifiquement sur la séance 6, par une participation active aux différentes activités de rebrassage réalisées tout au long de cette dernière séance.

L'anticipation n'aura donc pas été un contexte facilitant. Thomas, le directeur, me dira qu'il aurait été souhaitable de leur donner la mission d'un travail efficace et engagé en atelier de langage pour aider ensuite les pairs en classe ordinaire. Il aurait fallu rendre explicite la demande. Effectivement, dans tous les implicites de l'école, je « m'attendais » à ce qu'ils soient proactifs. Le rapport de 2011 sur l'école maternelle mettait en avant « les attendus de l'école favorables à la réussite scolaire », des attentes « implicites » que certaines familles savent accompagner quand d'autres enfants restent dans l'incompréhension de celles-ci (2011 : 61). Cette critique peut également porter sur l'utilisation du langage dans la pratique pédagogique. Leleu-Galland rappelle la nécessité « d'installer la "clarté cognitive" chez les élèves » dans l'adoption de consignes qui disent ce qui doit être appris au-delà de ce qui se fait dans l'activité (2014 : 79). Plus que partout ailleurs dans le cursus scolaire, rendre explicite l'implicite à l'école maternelle est une aide précieuse pour tous les élèves.

3.2. Associer les enfants à leur propre apprentissage

Les activités pédagogiques doivent mettre les élèves en situation d'apprentissage. Or, « les programmes inclusifs se fondent sur l'idée qu'un apprentissage se produit lorsque les élèves sont activement associés » (UNESCO, 2017 : 18). Ne pas considérer les élèves comme des « tabula rasa » mais permettre aux élèves de prendre le rôle de « vecteur d'information » demande à l'enseignant de s'inscrire dans une délégation de pouvoir. Le dispositif s'est appuyé sur le caractère intrinsèque de la démarche d'éveil aux langues de prise en compte du « déjà-là » des élèves. Le dispositif permettra aussi aux élèves d'endosser un rôle d'expert en langues.

3.2.1. Co-construire les savoirs avec les enfants

Le paragraphe précédent « Mise en avant des savoirs linguistiques » a permis de montrer que les élèves avaient vécu des expériences de partage de leurs savoirs. La mise en place du rituel, par le rôle d'« ethnographe » que le dispositif a fait jouer aux enfants, a suscité une co-construction des savoirs.

Lors de la restitution de la collecte des savoirs, des enfants plurilingues ont validé ou invalidé les propositions faites par leurs pairs. Ainsi, quand L. livrera « a mi burro » comme titre en espagnol pour « le petit cheval », Maul s'exclamera « non, pas le cheval, c'est l'âne », et lorsque N. dira à son tour « el pequeño caballo », Maul validera avec un « c'est comme

moi » (alors que Maul avait proposé « el caballito ») mettant en avant une propriété de la langue espagnole permettant l'omission de l'adjectif par dérivation du substantif. Dans le rituel de recherche d'indices, de nombreux élèves ont restitué les savoirs associés sous forme écrite par leurs soins, preuve supplémentaire de leur engagement dans l'action du dispositif. Certains éléments ont été restitués dans le panneau des productions en annexe 20, page 121.

L'entretien avec Frédérique m'a fait prendre conscience que je délégais cette fonction d'évaluation aux élèves plurilingues, les confortant dans leur rôle d'experts, et les valorisant aussi aux yeux de leurs pairs.

3.2.2. Autoriser la délégation évaluative

Le regard de l'enseignante observatrice de mes propres pratiques et l'analyse des vidéos m'ont permis de constater que je mettais en place des « sentinelles linguistiques », redessinant ainsi les contours des rôles de chacun dans la classe. La délégation du rôle d'évaluation s'ajoutait donc à celui de vecteur d'information. Cette trace supplémentaire de l'expertise linguistique a dû accroître l'identification des élèves plurilingues aux yeux de leurs pairs. Le changement du « statut scolaire » des élèves plurilingues induit par « le partage du savoir et du pouvoir » de l'enseignant est aussi un des résultats du projet Eulang (Candelier, 2003 : 319). J'ai ainsi permis à ces sentinelles linguistiques de rendre visible et explicite leur statut d'expert dans leurs langues d'origine.

3.3. Pratiquer les séances d'éveil aux langues en classe ordinaire

La pratique du dispositif en classe ordinaire permet l'inclusion de tous les élèves, au sens premier du terme. Pour reprendre une des notions abordées dans la partie 2, le travail en classe ordinaire donne corps à la contrainte énoncée par l'UNESCO en ces termes :

« la nécessité, pour les écoles inclusives, d'éduquer tous les enfants ensemble implique qu'elles doivent trouver des modes d'enseignement adaptés aux différences de chacun et pouvant donc bénéficier à tous les enfants » (2009 : 9).

Ce travail avec, entre autres, les langues d'origine des élèves de la classe a construit de riches expériences langagières. Cela a induit un bénéfice commun pour tous dans les apprentissages et un bénéfice individuel à la fois dans l'impact sur le processus de construction identitaire ainsi qu'au travers des expériences de l'altérité que le dispositif a suscitées.

Les voix des différents acteurs vont corroborer celles de Candelier et de son équipe lorsqu'ils ont entrepris l'évaluation du projet « Eulang » en soulignant : « L'impact le plus

manifeste des activités Eulang [...] s'exerce à propos du développement d'un intérêt pour la diversité linguistique et culturelle » (2003 : 309). Il est indéniable que le dispositif a ouvert les enfants « aux langues du monde entier » et a fait naître une nouvelle curiosité pour celles-ci. Laissons, dans le chapitre qui suit, s'exprimer ces voix qui vont s'accorder à celles des chercheurs d'Eulang.

Chapitre 8. Évaluation du dispositif

Par les entretiens que j'ai menés avec les élèves choisis⁶⁸ et les enseignants observateurs, et par le questionnaire proposé à tous les parents des enfants participants, j'ai recueilli leur ressenti et leur vécu sur le dispositif. Ce chapitre met en lumière les dires des acteurs.

1. Voix des élèves

La voix des élèves s'est exprimée au travers des séances, objet du chapitre précédent, mais également dans les activités autres (accueil, périscolaire, sortie). Leur intérêt pour les nouveaux savoirs a surgi lorsque de nombreux « bonjours » dans une langue autre que le français ont été scandés à l'accueil le matin. Le bonjour japonais a été largement plébiscité, toujours accompagné de la gestuelle idoine. Au cours du temps périscolaire après le repas, nous avons beaucoup entendu la chanson « le polyglotte ». Les enfants l'ont réclamée à leurs enseignants. Dans la classe 1, elle a été chantée pendant le temps du regroupement. Dans la classe 2, elle a été reprise, en particulier, pour établir de façon précise la liste des mots empruntés, liste écrite au tableau. Au cours d'une sortie à la médiathèque de Valence avec la classe 1, Ram a immédiatement demandé à la bibliothécaire « des livres dans une autre langue », signe supplémentaire de sa curiosité librement témoignée.

Au cours des entretiens⁶⁹, les élèves interrogés, ont fait preuve d'enthousiasme. Héla répondra « j'ai tout envie, j'ai tout envie » à la question concernant des langues qu'elle ne souhaiterait pas apprendre. A celle qui envisageait de poursuivre ce travail, ils se sont tous accordés pour une frénétique confirmation. Lorsque je leur ai proposé de dire ce qu'ils avaient aimé faire et pourquoi, certains enfants ont emprunté un lexique dans une axiologie positive : « je me suis amusé » (Maul), « c'était amusant » (Noah) (N.), « oui c'était trop bien ça m'a plu » (Ram), « oui il est bien » (*il=travail*, Yan), « oui parce que c'est bien » (A.), « oui parce que j'aime bien » (C.), « oui parce que c'était bien avec Thomas » (El.), « oui parce que c'est très amusant » (Ema), « oui j'ai aimé parce que c'était même pas

⁶⁸ 26 élèves dont les critères de choix ont été donnés dans la démarche, partie 1, chapitre 2.

⁶⁹ Cf. transcription de certains entretiens en annexe 21, p 122 à p 127.

difficile et c'était mieux, c'était même pas que c'était fastoche, que c'était grand moyen mais c'était plus petit ... c'était super bien » (Véa⁷⁰).

D'autres exprimeront leur conscience d'élève en évoquant les objectifs d'apprentissage : « oui parce qu'on a appris des choses » (Mél), « oui moi j'ai aimé parler en d'autres langues parce je voulais apprendre au CP de parler en d'autres langues » (G.) « ah oui j'ai jamais travaillé sur les langues du monde entier et comme je travaille maintenant je sais tout sur les langues du monde entier » (Ima), « oui parce que c'est bien de travailler sur les langues » (J.), « oui parce que j'ai aimé apprendre toutes les langues » (Sya), « oui parce que ça, ça apprend les langues » (W.), « oui parce c'est pour apprendre » (Al.), « oui parce que comme ça j'apprends des choses dans autres langues » (L.) « oui parce que j'aime bien travailler et apprendre, pour grandir » (Ma.).

Dans l'émergence de ces 2 postures d'expression de l'appétence pour ces séances d'éveil aux langues, les élèves plurilingues seront plus nombreux à adopter les termes positifs liés au plaisir, leur expertise en langues semblant effacer quelque peu le caractère scolaire du dispositif.

Seules, Léa, captivée par l'enregistrement, et Vic, en constante digression tout au long de l'entretien, objecteront respectivement « pas trop parce que ça prenait trop de temps » et « je sais pas mais je sais pas qu'est-ce que j'aime faire ».

2. Paroles de parents

Les parents ont pris la parole puisque 41 questionnaires sur 48 m'ont été retournés⁷¹. Ce taux de retour élevé est d'autant plus remarquable qu'il est toujours délicat de requérir un écrit en français à des parents qui peuvent ainsi être mis en difficulté. Ils avaient donc à dire et nombreux ont été ceux qui ont utilisé la zone de commentaires libres.

Les parents ont amplement adhéré à l'expérimentation et l'ont signifié par de multiples remerciements. Ils l'ont qualifiée de « très bonne initiative » et ont même émis le souhait que cela se poursuive « un peu tous les jours » en maternelle mais aussi en élémentaire. Ils ont ajouté un impact positif en termes d'ouverture d'esprit et au monde, d'apprentissage des langues, de découverte de la diversité des langues et des cultures.

⁷⁰ Les propos de Véa ont été « fidèlement » retranscrits.

⁷¹ 8 questionnaires sont présents en annexe : de l'annexe 22, p 128 à l'annexe 29, p 135.

Pour certains, une attente a été satisfaite : « je pense que c'est une révolution. J'attendais 18 ans ce type de travail surtout à l'école maternelle » (la maman d'Ema a expressément souligné l'adverbe). Ces témoignages n'ont pas été le reflet d'une attente « utilitariste » mais bien celui d'un enjeu plus global de connaissance de la diversité pour être à même de l'accepter. La référence au nécessaire apprentissage de la langue anglaise « hyper-centrale », nommée ainsi dans la modélisation par constellations de langues de Calvet (1999), n'a pas été formulée.

Un seul parent a affiché son scepticisme quant à l'adéquation d'un tel travail sur les langues à l'école maternelle, le minorant toutefois par l'intérêt que revêt la connaissance des langues. Certains ont émis un avis négatif sur le trop grand nombre de langues utilisées et ont souligné l'utilité « de se concentrer sur une seule à cet âge-là ». Les recherches demandées dans le cadre du rituel devaient engager les parents dans un partage de leurs savoirs linguistiques et culturels. Nonobstant, cette inclusion souhaitée des familles a parfois été perçue comme « des devoirs pour les parents » ou comme des tâches difficiles à réaliser pour un élève de MS. Enfin, certains ont regretté l'absence de supports pour apprécier la progression, refaire ou poursuivre le travail à la maison ainsi que les dates précises pour la restitution des éléments à préparer. J'avais justifié ma présence auprès des enfants lors du conseil d'école du 9 février mais il aurait été souhaitable de présenter plus formellement le dispositif et sa démarche d'éveil aux langues. Une attente des parents en matière d'accueil des langues familiales s'est ainsi exprimée. Le dispositif a semblé répondre à cette attente.

Les parents ont rendu compte de l'intérêt, de la curiosité voire de l'enthousiasme de leur enfant pour le travail mené sur les langues grâce au dispositif mis en place. Indéniablement, beaucoup ont entendu la chanson « le polyglotte ». Les parents ont également cité quelques langues étudiées (albanais, anglais, italien, espagnol, arabe), des supports utilisés (les bonjours, les drapeaux, le petit cheval, le planisphère) et des phénomènes langagiers travaillés au cours des séances (emprunts). A la question du changement de leur enfant par rapport aux langues, la moitié a répondu par la négative, l'autre moitié a noté une évolution de leur enfant par une attitude de questionnement ou une attention renforcés sur les langues, par une envie d'apprendre d'autres langues que leur langue d'origine, par la prise de conscience de la pluralité des langues (« plus de langues que le français et l'anglais »).

Pour 3 enfants plurilingues, les parents ont confié un changement notable en livrant le témoignage suivant :

« Comme ma fille est un enfant bilingue elle n'osait pas avant l'avouer en classe. Je trouve qu'elle s'est ouverte, elle se sent plus à l'aise et sûre d'elle. Je la retrouve naturelle (comme à la maison) ». Maman d'Emma (russophone)

« Oui à la maison maintenant elle aime parle[r] notre langue d'origine avec enthousiasme ». Maman de Nil (arabophone)

« Oui avant il refusait catégoriquement de parler une autre langue, en ce moment à chaque fois qu'il entend une expression en anglais ou en une autre langue, il demande la traduction (smiley sourire) ». Maman de Yan (arabophone)

J'ai souhaité valider la bonne compréhension de cette réponse en discutant avec ces mamans qui ont bien confirmé qu'elles avaient vu leur enfant évoluer. La maman de Nil me dira même : « il y a eu un déclic ». Faire entrer la langue d'origine dans l'espace scolaire et la valoriser dans une séance ont permis de réduire la distance entre la famille et l'école. Ces enfants se sont autorisés pour l'une, à parler sa langue d'origine en classe, pour l'autre, à parler sa langue d'origine à la maison. Yan, lui, s'ouvre aux langues.

3. Témoignages des enseignants

J'ai conduit les entretiens⁷² d'évaluation avec Frédérique, enseignante remplaçante de la classe 1 et Thomas, enseignant de la classe 2. Ils ont globalement apprécié le dispositif d'une part, par l'organisation et la structuration des séances et d'autre part, par la problématique, à savoir « mettre les élèves allophones en situation d'experts » en mobilisant le « déjà-là », et pour tous les élèves, contribuer à changer le regard sur les langues. Ils ont bien identifié les savoirs (travail sur l'écrit, les mots en différentes langues), les savoir-être (avec le travail sur les différentes prises de conscience) et les savoir-faire dans le réinvestissement des connaissances par les enfants (dont les compétences discursives de mobilisation du langage oral pour expliquer aux autres).

Ils ont, en revanche, adopté un point de vue dissemblable sur la question des pratiques pédagogiques inclusives. Thomas a immédiatement évoqué le handicap et les CLIS⁷³. Il considère que le modèle de l'accueil des élèves allophones en UPE2A est plutôt « inverse » : une inclusion en classe ordinaire et un « détachement » en UPE2A pour renforcer les

⁷² Cf. transcription partielle des entretiens en annexe 30, p 136 à p 139.

⁷³ CLasse pour l'Inclusion Scolaire.

acquisitions en français. Il ne fait pas de lien entre le dispositif d'éveil aux langues et l'inclusion. La question pour Frédérique a requis une mise en contexte du terme « inclusion » pour fixer le caractère générique de la notion ne s'adressant pas à un public spécifique. Pour cette enseignante, dans cette définition, l'inclusion se construit alors par l'usage de la différenciation au sein de la classe ordinaire et « un suivi avec des maîtres spécialisés dans certains domaines ». L'actualisation dans le cadre du dispositif s'est opérée par le protocole lui-même, par l'attention particulière portée aux élèves allophones et « la petite avance » attribuée par la réalisation anticipée des activités en atelier de langage.

La perception du changement d'attitudes des élèves a été difficile à apprécier. Toutefois, Frédérique a noté une confiance en soi grandissante pour Ima et un intérêt incontestable pour le travail réalisé (ils lui disent bonjour dans une autre langue, ils réclament la chanson « le polyglotte »). Elle me dira « y a un truc d'enclenché ». Pour Thomas, Véra n'a pas joué son rôle d'expert en classe ordinaire autant qu'elle aurait pu le faire. L'évolution de Thim a été marquée par une écoute plus attentive au fil du dispositif et une production orale lors des chants et comptines en grand groupe. Les élèves identifiés comme plurilingues ont évolué dans l'acceptation progressive du dire en langue d'origine. Tout comme Frédérique, il rapporte la curiosité et l'intérêt des élèves.

La représentation des enseignants sur l'apprentissage des langues a beaucoup évolué dans l'assurance de disposer des ressources pour intégrer une pratique de didactique du plurilinguisme dans leur répertoire didactique. Cette évolution se manifeste par les discours suivants :

« C'est pas si difficile que ça ! Moi j'me disais, comme quelqu'un qui ne connaissait pas, du coup, c'était un frein à la mise en place de ces choses-là ».

« Il n'y a pas besoin de compétences en langues, c'est la chose qui peut, peut-être, faire peur de prime abord ».

« Le fait de l'intégrer dans ma pratique, c'est quelque chose qui est envisageable, plus qu'avant, avant, c'était une montagne ». Thomas.

« Je trouve ça même plus abordable pour moi plutôt que d'enseigner une langue en particulier ». Frédérique.

4. Retour introspectif

Cette évaluation ne saurait s'achever sans l'ajout de mon propre engagement comme acteur de cette recherche-action. Ce paragraphe renvoie au regard réflexif sur ma pratique de chercheur et mes pratiques pédagogiques.

4.1. Tension entre praticien et chercheur

Puisque cette recherche questionne, entre autres, la notion de place, je me suis interrogée sur ma place en tant qu'acteur de cette recherche. Lorsque la recherche-action met en scène des chercheurs et des praticiens, Catroux évoque « l'ambiguïté » pouvant se manifester pour un praticien qui prend de fait une part dans celle-ci mais qui est aussi « sujet d'observation » (2002). Macaire, quant à elle, pointe une des difficultés de ce type de recherche « dans la possible confusion des rôles entre et les chercheurs et les praticiens » (2007 : 112). Le chercheur poserait la question du « *Comment faire ?* » tandis que le praticien poserait celle du « *Pour quoi faire ?* », le dilemme serait levé par une explicitation des rôles (*ibid.*).

Dans la présente recherche, j'ai occupé le rôle de praticien et de chercheur. Il m'a été difficile de « tenir les 2 bouts ». Même si « la neutralité est un leurre dans ce type de recherche ; il convient d'y renoncer » (*ibid.* : 114), mon implication a été marquée d'une part, par les valeurs que je souhaitais défendre, à savoir l'accueil de la diversité des langues et des cultures comme élément pacificateur interrelationnel, et d'autre part par mon désir d'être enseignante. Ma place était donc devant les élèves pour mettre en place un dispositif d'éveil aux langues qui ne pouvait être qu'efficace. Cette implication trop grande, dans ma posture de praticien m'a conduite à délaissé quelque peu le statut de chercheur. J'ai porté une très grande attention à la préparation des séances (revue des déroulements des séances, recherche des supports, etc.) et me suis totalement investie dans le rôle d'animatrice des séances. Nonobstant les problèmes techniques rencontrés (son inopérant puis défaillance de la fonction d'enregistrement avec la caméra nécessitant l'emploi d'une tablette), je n'ai pas utilisé ces outils de recueil de données avec suffisamment de minutie (oubli d'enclencher l'enregistrement, cadrage incorrect, etc.). De plus, lorsque j'ai entrepris l'analyse des données afférent aux entretiens avec les enseignants, j'ai pris conscience de la place de ma parole qui ne se bornait pas aux questions ni aux relances. Dans la construction des observables, je n'ai pas fait preuve de la « rigueur [...] attendue pour collecter les données » (*ibid.* : 108).

4.2. Pratiques pédagogiques

Je n'avais aucune pratique de classe en maternelle. Je me suis quelque peu laissé déborder par la gestion du temps. Je n'ai pas réussi à limiter le temps de séance à 45 minutes comme il était prévu. Il a souvent fallu attendre le retour au calme dans des classes qui certes ont été jugées très dissipées (dixit les différents enseignants qui ont eu à effectuer des remplacements dans les 2 classes).

La gestion de la parole obéit à des règles très précises : un élève doit lever le doigt puis être sollicité explicitement pour prendre la parole. A maintes reprises, j'ai accepté des réponses sans que cette règle ne soit respectée. Les élèves se sont, peut-être, de fait autorisés à ne pas toujours l'appliquer. Les réponses ont donc fusé dans un espace de parole inorganisé et un volume sonore parfois inapproprié.

Au-delà de la seule gestion de la parole, tout enseignant doit veiller à la qualité de la parole produite. Dans une réponse attendue, la production de l'input se structure autour de « phrases à trous » de l'enseignant, maintenant l'élève dans un discours limité à un mot, voire quelques syllabes (Rafoni, 2012). Or, Goï nous rappelle que pour les élèves de maternelle, l'acquisition du langage et des langues se forge dans « l'interaction avec d'autres qui parlent » (2012 : 78). J'ai, parfois, utilisé le schéma d'échanges langagiers mentionné par Rafoni, pratique didactique que je vais m'efforcer de faire disparaître de mon « répertoire didactique ».

Chapitre 9. Perceptives

Les voix entendues dans le chapitre précédent plaideraient pour une poursuite des actions d'éveil aux langues à l'école maternelle. Des modifications de ce qui a été réalisé émergent de la mise en pratique, des évolutions peuvent s'envisager dans une amplification des champs couverts. De plus, un horizon pour ce projet semble poindre à l'école Léon Archimbaud pour la prochaine rentrée.

1. *Améliorer ce qui est déjà-là*

Comme identifié dans le chapitre précédent, il est nécessaire de revenir sur les modalités organisationnelles. Lors de mon entretien avec Thomas, il a confirmé les pistes d'amélioration souhaitables.

Les programmes de l'école maternelle stipulent une durée de séance de 30 à 45 minutes. Chaque séance pourrait être « dépliée » sur un format de 2 fois 30 minutes. Cela permettrait d'être plus conforme au rythme de chaque enfant et à leur capacité d'attention.

Le nombre élevé d'élèves dans la classe est un facteur majorant les problématiques de gestion de groupe, voire spécifiquement aggravant à l'école maternelle. La mise en place de groupes limités à 12 élèves diminuerait probablement l'inhibition de certains élèves.

2. *Aller au-delà*

La mise en place d'activités d'arts graphiques avec la réalisation de panneaux plurilingues⁷⁴, illustrant la collecte des indices du détective à chaque séance, ouvrirait un cadre de pratiques langagières dans une collaboration active. Ils travailleraient sur une matière plus personnelle, impliquant leur posture « d'ethnographe ». La fierté de manipuler ces éléments renforcerait la motivation pour réaliser l'activité et l'entrée dans des interactions autour du lexique plurilingue ainsi constitué. Le dispositif intégrerait ainsi des activités translangagières dans lesquelles la langue prend une dimension instrumentale dont l'enseignant exploite le rôle de « medium d'enseignement » (Dabène, 1994 : 161).

⁷⁴ Cf. annexe 20, p 121, pour le panneau transversal sur toutes les séances réalisées sans les enfants par manque de temps.

L'utilisation des TICE⁷⁵ est l'une des pratiques pédagogiques à l'école maternelle. L'école Léon Archimbaud dispose de 6 tablettes numériques. J'ai pu constater, lors du temps d'accueil, que les enfants apprécient beaucoup cet artefact. Thomas a suggéré de créer des applications numériques autour du dispositif. Selon les séances, elles permettraient de travailler la discrimination auditive ou visuelle selon le contenu de la séance (reconnaitre un animal par l'écoute de ses onomatopées puis reconnaître chaque onomatopée en nommant la langue, par exemple, afin de prolonger la séance 3). Elles pourraient remobiliser les savoirs et les stabiliser par les différents exercices d'apprentissage proposés. Chaque élève progresse ainsi à son rythme en toute autonomie. Chaque séance du dispositif peut être le support d'une telle application.

Enfin, l'implication des parents pourrait être élargie et plus explicite. Dans le cadre du rituel de la collecte de nouveaux indices, il est envisageable de demander à un parent de proposer une lecture offerte d'un conte ou d'une histoire récitée dans sa langue d'origine.

3. La rentrée 2018-2019 à l'école maternelle Léon Archimbaud

Je souhaitais concrétiser la mission qui m'avait été confiée autour de la prise en charge d'élèves allophones par l'élaboration d'un dispositif à expérimenter d'une part et par la création d'une mallette pédagogique d'autre part. Pour poursuivre l'accueil de la diversité à l'école, les enseignants doivent s'approprier cette mallette pour leur permettre, à leur tour, d'animer les séances d'éveil aux langues. La mallette a été conçue comme un outil « clé en mains ». Pour le promouvoir, une action de formation a été initiée à l'adresse de toute l'équipe éducative (enseignants et ATSEM). Cette session de 45 minutes, qui s'est tenue le 13 juin, a visé la description des 6 séances dans un ancrage théorique autour de la démarche d'éveil aux langues.

La rentrée 2018-2019 devrait démarrer avec la mise en place du dispositif dans toutes les classes de l'école Léon Archimbaud à Valence. Je souhaite à tous les enseignants de la joie à enseigner, aux enfants de la joie à apprendre et partager leur « déjà-là ».

⁷⁵ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

Conclusion

Une recherche-action doit conduire au changement. Même si elle a été courte et modeste, 1 séance hebdomadaire pour 6 séances au total, et ce, dans deux classes, elle a inscrit en moi la conviction profonde de l'effectivité de l'éveil aux langues en maternelle. Bien que la gestion de la classe ait été souvent imparfaite, les élèves ont été constamment engagés dans les activités proposées. Ils ont manifesté un plaisir certain à apprendre « toutes les langues du monde ». Ils ont maintenant dans leur répertoire de chansons, celle d'Henri Dès « le polyglotte » ! Les parents ont également apprécié le dispositif et pour certains, ce travail a répondu à une forte attente, celle de faire entrer les langues à l'école. Les enseignants, qui ont observé durant les séances, ont constaté qu'il était possible, sans être soi-même expert en langues, d'ouvrir un nouveau territoire d'accueil des langues. Cette légitimité ne s'acquiert, bien évidemment, qu'avec la mise en œuvre d'une didactique du plurilinguisme dont les contours ont été tracés par les équipes de chercheurs cités dans les pages précédentes de ce mémoire.

Le dispositif n'a pas conforté les deux hypothèses de départ. Si la place investie par les élèves plurilingues, grâce aux séances d'éveil aux langues, a été un facteur d'inclusion linguistique par le partage d'un savoir et d'inclusion scolaire par l'apprentissage de la langue de l'école, en revanche, elle n'a pas permis une inclusion sociale par un nouveau regard porté sur eux. Des jugements de valeurs négatifs sur la langue arabe et ses locuteurs ont même été émis. Peut-être eût-il fallu disposer de plus de temps pour travailler d'autres éléments linguistiques et culturels autour de cette langue. De plus, la différenciation par le travail des séances en amont dans l'atelier de langage n'a pas réellement avantagé les bénéficiaires. Véra n'a pas trouvé « sa place » en classe ordinaire alors qu'elle a tenu, en atelier de langage, tous les rôles dévolus à l'enseignant. J'aurais probablement dû m'entretenir avec elle du rôle inhibiteur du groupe et éventuellement lui donner une mission « explicite » d'expert en langues, comme l'avait si justement remarqué Thomas. Enfin, le dispositif aurait pu donner une place plus « visible » aux parents d'enfants plurilingues dans une contribution plus active par une présence physique en classe, dans un partage de leurs savoirs autour de la lecture, du chant, du récit, etc.

Cependant, le dispositif a livré des résultats « inattendus ». Il me semble qu'il a contribué au processus de construction identitaire si on se réfère aux propos de certains parents, en particulier les mamans de Yan, Ema et Nil. D'autre part, les attitudes d'Ema,

dans l'autorisation qu'elle s'est accordée d'utiliser la langue russe dans l'espace de l'école et d'Ima, dans le travail des consciences linguistique et ethnolinguistique, me paraissent révéler des traces de ce processus.

L'inscription nouvelle de l'éveil à la diversité du monde dans le dernier programme de maternelle de 2015 montre qu'un long chemin reste à parcourir pour inclure la pluralité des langues et des cultures à l'école. Jacqueline Billiez, citée par Grosjean, pense que le changement se fera dans une démarche « du bas vers le haut » (2015 : 128). Elle met en évidence un monde inéluctablement ouvert dans lequel les individus deviennent plurilingues et n'oublie pas de citer les premiers enseignants en contact avec les enfants, ceux du primaire, qui gardent le développement de l'enfant au centre de leurs actions. Dans ce développement, l'affectif joue un rôle indéniable, d'autant plus avec des enfants migrants ou issus de la migration et donc inscrits dans une histoire de langues et de cultures entrelacées. J'ai bien perçu le facteur émotionnel dans la relation que j'ai nouée avec les enfants, tout particulièrement avec Thim et Véra. Goï nous engage à utiliser « le poids des affects » comme « un ressort psychologique et un levier pédagogique » (2015a : 112).

Pour chaque enfant, il s'agit de faire de leur histoire personnelle parfois difficile une force pour grandir. Pour notre société, il s'agit de faire de l'école une force pour former des citoyens éclairés et accueillir des êtres qui cherchent une place pour vivre dignement.

A l'orée d'un nouvel horizon professionnel, ce stage a ancré en moi, indéfectiblement, la certitude que ma place est là, devant les enfants pour les aider à grandir, pour les former à l'avenir.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. [2004] [2011] [2013] 2017. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Auger, N. 2007. L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. *Diversité, n° 151*, pp. 121-126.
- Auger, N. 2008. Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés. *Glottopol, n° 11*, pp. 126-137.
- Auger, N. 2010. *Élèves nouvellement arrivés en France*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Bautier E., Goigoux R. 2004. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, volume 148*, pp. 89-100.
- Beacco, J-C. (dir.) [2002] [2003] 2007. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.
- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.
- Bijeljic-Babić, R. 2017. *L'enfant bilingue. De la petite enfance à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Billiez, J. 2011a. Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête. In Blanchet P. & Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines, pp. 203-212.
- Billiez, J. 2011b. Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ? *L'Autre, Volume 12, n° 2*, pp. 145-152.
- Blanchet, P. 2011. Les principales méthodes et construction des observables. In Blanchet P. & Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines, pp. 73-192.
- Boisseau, P. 2011. *Comment enseigner le vocabulaire en maternelle*. URL : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/58/0/Philippe_Boisseau_111208_C_201580.pdf
- Bourguignon, C & Candelier, M. 2014. La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. In Troncy C. (dir.). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures*. Rennes : PUR, pp. 89-107.
- Calvet, L-J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Candelier, M. (dir.) 2012. *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. 2008. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'Acedle, Volume 5, n° 1*.
- Candelier, M. (dir.) 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire, Eulang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Castellotti, V. 2008. Vers la construction d'une école et d'une société plurielle : des notions et des notions en débat et des orientations à construire. *Glottopol, n° 11*, pp. 2-12.

- Castellotti, V. 2009. Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Le français aujourd'hui*, n° 164, pp. 109-114.
- Castellotti, V., Coste, D. & Duverger, J. 2008. *Proposition pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : ADEB.
- Castellotti, V. & Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.
- Catroux, M. 2002. Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'Apliu*, vol. 21 n° 3, pp. 8-20.
- Cellier, M. 2014 (dir.). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Cerquiglini, B. 1999. *Les langues de la France*. URL : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000719.pdf>
- Champalle, A, Galligani, S. 2015. Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : difficultés et insécurités. In Simon D-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. & Maire Sandoz M-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 215-239.
- Chardenet, P. 2011. Les principales méthodes et construction des observables. In Blanchet P. & Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines, pp. 73-192.
- Chomentowski, M. 2014. Introduire le FLS/FLSCO dès l'école maternelle. In Klein C. (dir.). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde*. Paris : Canopé, pp. 53-74.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.
- Coste, D. 2009. Postface. Médiation et altérité. *Lidil*, n°39, pp. 163-170.
- Coste, D. & Cavalli, M. 2015. *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. [1997] 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.
- Dabène, L. 1984. Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. *ELLUG*, pp. 129-138.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- De Pietro, J-F. 2003. La diversité au fondement des activités réflexives. *Repère*, n°28, pp. 161-185.
- Forlot, G. 2012. Vers une formation au plurilinguisme à l'école française. État des lieux et réinterprétation des approches didactiques « mono » des Instructions Officielles. In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J-F De Pietro & C. Perregaux (dir.) *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan, pp. 57-73.
- Frisa, J-M. 2014. *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Besançon : Canopé.

- Galligani, S. 2008. L'identification de « l'enfant étranger » dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ?. In Martinez P, Moore D. & Spaëth V. (dir.). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 113-126.
- Galligani, S. 2010. Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversités des pratiques. *Les cahiers de l'Acedle, volume 7, n° 1*, pp. 63-82.
- Galligani, S. 2012. Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. *Les cahiers du GEPE, n° 4*. URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2314>
- Germain, B. 2014. Migrer de langues en langues. In Klein C. (dir.). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde*. Paris : Canopé, pp. 11-50.
- Goï, C. 2016. Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, n° 11*, pp. 27-46.
- Goï, C. 2015a. *Des élèves venus d'ailleurs*. Poitiers : Canopé.
- Goï, C. 2015b. Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations. In Simon D-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. & Maire Sandoz M-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 95-117.
- Goï, C. 2012. (Se) former à l'enseignement des langues aux enfants : langage et langues à l'école maternelle. In Causa M. (dir.). *Formation initiale et profils d'enseignants : enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck, pp. 74-94.
- Goï, C. & Huver, E. 2012. École et construction identitaire : travailler avec l'altérité des élèves nouveaux arrivants. In Sauvage J. & Demougin F. (dir.). *La construction identitaire à l'école*. Paris: L'Harmattan, pp. 241-247.
- Grosjean, F. 2015. *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Hélot, C. 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Kervran, M. (dir.) 2006. *Les langues du monde au quotidien. Cycle 2*. Rennes : CRDP Bretagne.
- Leclaire, F, Lemattre, B. 2015. Dépasser les frontières pour re-tisser les liens : l'éveil aux langues en contexte thérapeutique. In Simon D-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. & Maire Sandoz M-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 45-72.
- Leleu-Galland, E. 2014. Les jeunes enfants plurilingues : les enjeux d'une école maternelle refondée. In Klein C. (dir.). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde*. Paris : Canopé, pp. 75-90.
- Lipiansky, E-M. 1993. L'identité dans la communication. In: *Communication et langages, n°97*, pp. 31-37.
- Lorcerie, F. 2017. Qu'est-ce qui ne va pas avec l'arabe à l'école ? *Antidote - Cahiers pédagogiques, n°20*.
- Macaire, D. 2007. Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle, n°4*, pp. 93-119.
- Macaire, D. 2011. Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. In Molinié, M. (dir.). *Démarches portfolio en didactique des langues et*

- des cultures : enjeux de formation par la recherche action*. Cergy-Pontoise : Encrage édition, pp. 113-124.
- 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, Volume 12, n° 2*, pp. 169-177.
- Moro, M-R., Peiron, J., Peiron, D. 2012. *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Montrouge: Bayard.
- Moore, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moore, D. & Simon, D.L. 2002. Déréalisation et identité d'apprenants. Acquisition et interaction en langue étrangère. URL : <http://aile.revues.org/1374>.
- Perregaux, C. 2004. Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repère, n°29*, pp. 147-166.
- Perregaux, C. (dir.). 2003. *Éducation et ouverture aux langues à l'école, Volumes 1 et 2*. Neuchâtel : SG/CIIP.
- Perregaux, G. 1998. Esquisse d'un nouveau monde. In Billiez J. (dir.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble : CDL-LIDILEM, pp. 291-297.
- Plaisance, E. 2009. Conférence de consensus 2008. *Recherche & formation, n°61*, pp. 11-40.
- Prasad, G. 2015. Des élèves en tant qu'ethnographes de leurs propres langues : rendre le plurilinguisme davantage présent à l'école. In Simon D-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. & Maire Sandoz M-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve, pp. 189-214.
- Rafoni, JC. 2009. Apprendre à lire dans une langue qu'on ne parle pas encore. *Les cahiers pédagogiques, n° 473*.
- Rafoni, JC. 2012. Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 6*, pp. 245-263.
- Razafi, E. Traisnel, C. Dire les minorités linguistiques en sciences sociales : les notions de « vitalité » et d'« allophone » dans les contextes canadien et français. *Mots. Les langages du politique, n° 115*, pp. 111-126.
- Sauvage, J. 2015. *L'acquisition du langage. Un système complexe*. Louvain-la-neuve : academia-L'Harmattan.
- Sauvage, J. 2003. *L'enfant et le langage. Une approche dynamique et développementale*. Paris : L'Harmattan.
- Thamin, N. 2015. Quand les enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle. Réflexions à partir d'une étude en Franche-Comté. In Simon D-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. & Maire Sandoz M-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 141-166.
- Tra-Minh, T. 2009. Perspectives renouvelées autour des ELCO : la parole aux enfants alloglottes. *Le français aujourd'hui, n° 164*, pp. 61-69.
- UNESCO. 2009. *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2015. *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.

DOCUMENTS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

CASNAV Aix-Marseille. 2014. *Mémento Maternelle scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)*. Repéré à l'adresse : http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/forcedownload/2014-01/memento_maternelle_2014_2014-01-26_17-00-31_456.pdf

EDUSCOL. 2015a. *Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Cadrage général*. Repéré à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/39/6/Ress_c1_langage_cadrage_456396.pdf

EDUSCOL. 2015b. *Ressources maternelle. Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière. Orientations Générales Continuités et ruptures Langage*. Repéré à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Explorer/45/5/Ress_c1_Explorer_orientation_456455.pdf

EDUSCOL. 2015c. *Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I - L'oral - Texte de cadrage*. Repéré à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf

EDUSCOL. 2010. *Prévention de l'illettrisme à l'école. Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Repéré à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/03/6/Ecole_Ressources_Vocab_EcoleMaternelle_MobiliserLexique_153036.pdf

Circulaire n°143 date du 2 octobre 2012.

Circulaire n° 141 du 2 octobre 2012.

Circulaire n° 100 du 25 avril 2002.

Circulaire n° 86 - 119 du 13 mars 1986.

Circulaire n° 76-387 du 4 novembre 1976.

Circulaire n° 73 - 383 du 25 septembre 1973.

Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970.

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

Ministère de l'Éducation nationale. 2011. *Ressources pour faire la classe. Le langage à l'école maternelle*. Repéré à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. 2012. Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. BOEN n°37 du 11 octobre 2012.

Ministère de l'Éducation nationale. 2013. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Ministère de l'Éducation nationale. 2015. Programme de l'école maternelle. BOEN n°2 du 26 mars 2015.

Ministère de l'Éducation nationale. 2017. *L'état de l'école. Coûts. Activités. Résultats*. Repéré à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat27-2017/41/4/DEPP-EE-2017-etat-ecole-2017_844414.pdf

Sitographie

Assises de la maternelle : <http://www.education.gouv.fr/cid128334/assises-de-l-ecole-maternelle-l-instruction-obligatoire-des-3-ans.html>

CADA de Valence. Rapport d'activité 2017. Repéré à l'adresse : <http://www.diaconat26-07.org/cada-valence-tournon/moyens-and-missions.html>

CARAP : <https://carap.ecml.at/>

Délégation Générale à la langue française et aux langues de France (conte de la souris dans le document à l'adresse ci-dessous) :

<http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/Regards-2015-les-approches-plurielles>

DULALA « D'Une Langue A L'Autre » : <https://www.dulala.fr/>

École française du Caucase : <https://www.efc.edu.ge/>

EOLE « Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole » : <http://eole.irdp.ch/eole/>

CREDITS PHOTOGRAPHIES

Tigatelu dreamstime.

Carte du monde. Préparez vos Voyages et vacances de loisirs.

Sigles et abréviations utilisés

APC :	Aide Personnalisée Complémentaire
ATSEM :	Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles
CADA :	Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile
CASNAV :	Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CEFISEM :	Centre de Formation et d'Information pour la scolarisation des Enfants de Migrants
CLA :	CLasse d'Accueil
CLIN :	CLasse d'INitiation
CLIS :	CLasse pour l'Inclusion Scolaire
CRI :	Cours de Rattrapage Intégré
EANA :	Elève allophone nouvellement arrivé
EFIV :	Elève issu de famille itinérante ou de voyageurs
EILE :	Enseignements Internationaux de Langues Étrangères
ELCO :	Enseignements de Langue et de Culture d'Origine
Ens :	Enseignant
EOLE :	Education et Ouverture des Langues à l'Ecole
EPT :	Education Pour Tous
GS :	Grande Section
MEN :	Ministère de l'Éducation Nationale
MS :	Moyenne Section
PS :	Petite Section
REP :	Réseau d'Éducation Prioritaire
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TPS :	Toute Petite Section
UPE2A :	Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Table des illustrations

Figure 1 : tableau de présence des élèves allophones au démarrage du projet.....	13
Figure 2 : répertoire langagier des élèves de la classe 1	19
Figure 3 : répertoire langagier des élèves de la classe 2	19
Figure 4 : planification effective du dispositif	24
Figure 5 : objectifs pédagogiques transverses à tout le dispositif	29
Figure 6 : objectifs pédagogiques en lien avec la séance	29
Figure 7 : la séance « Des langues, Mes langues » en un clin d'œil.....	31
Figure 8 : la séance « Les bonjours plurilingues » en un clin d'œil	32
Figure 9 : la séance « Les onomatopées : cris des animaux » en un clin d'œil.....	33
Figure 10 : la séance « Les différentes écritures » en un clin d'œil.....	34
Figure 11 : la séance « Les emprunts » en un clin d'œil.....	35
Figure 12 : la séance « La diversité du monde » en un clin d'œil	36
Figure 13 : les langues de scolarisation (Beacco <i>et al.</i> , 2016 : 25)	59

Table des annexes

Annexe 1 Activités complémentaires.....	99
Annexe 2 Guide d'entretien « enseignant »	101
Annexe 3 Questionnaire parents sur la biographie langagière de leur enfant	102
Annexe 4 Guide d'entretien « enfant »	103
Annexe 5 Guide d'évaluation « enseignant ».....	104
Annexe 6 Guide d'évaluation « enfant ».....	105
Annexe 7 Questionnaire d'évaluation « parents».....	106
Annexe 8 Déroulement « déployé » séance 1	107
Annexe 9 Le Jardin des Langues de la classe 2	108
Annexe 10 Déroulement « déployé » séance 2	109
Annexe 11 Déroulement « déployé » séance 3	110
Annexe 12 Production d'un élève séance 3.....	112
Annexe 13 Déroulement « déployé » séance 4	113
Annexe 14 Production d'un groupe séance 4.....	115
Annexe 15 Déroulement « déployé » séance 5	116
Annexe 16 Production d'un groupe séance 5.....	117
Annexe 17 Déroulement « déployé » séance 6	118
Annexe 18 Le planisphère.....	119
Annexe 19 Consigne du rituel de la séance 2.....	120
Annexe 20 Panneau des productions des rituels	121
Annexe 21 Entretiens Enfants	122
Annexe 22 Questionnaire parents Ema	128
Annexe 23 Questionnaire parents Nil	129
Annexe 24 Questionnaire parents Yan.....	130
Annexe 25 Questionnaire parents T. classe 2.....	131
Annexe 26 Questionnaire parents Gil	132
Annexe 27 Questionnaire parents J.....	133
Annexe 28 Questionnaire parents T. classe 1.....	134
Annexe 29 Questionnaire parents Albe.....	135
Annexe 30 Entretiens Enseignants.....	136

Annexe 1

Activités complémentaires

1 - LES ATELIERS DE LANGAGE

Du 25 janvier au 25 mai, cet espace ouvert les jeudis et vendredis après-midi a permis de mener des activités autour d'un travail lexical et syntaxique. Le choix des supports pour l'acquisition du lexique s'est porté sur le jeu de la marchande et un jeu de cartes sur les animaux. Il s'agissait d'une amplification du vocabulaire des aliments et de celui des animaux. L'apprentissage de la syntaxe a été activé par des lectures offertes par l'enseignante avec des contes à structure répétitive pour mener des activités de compréhension orale. Dans un objectif de production orale, des jeux de cartes ont ouvert une appropriation d'un modèle syntaxique défini par l'enseignante. D'autres lectures de contes ont amené les élèves à raconter l'histoire dans une mobilisation du langage d'évocation. Afin de développer la conscience phonologique, le parcours de ces ateliers s'est achevé avec des jeux d'images soutenant un travail sur les syllabes.

J'ai tenu un rôle d'observatrice avec l'enseignante référente des ateliers. J'ai co-animé les séances avec Frédérique, l'enseignante remplaçante et j'ai été à l'initiative des activités de phonologie.

2 - LES ACTIVITES D'ACCOMPAGNEMENT

J'ai sollicité le directeur afin d'accompagner les sorties de l'école :

- En février, au théâtre de la ville de Valence pour la représentation du spectacle « Les musiciens de Brême » par la compagnie Animotion.
- En mai, à la médiathèque de Valence.
- En juin, pour la journée d'animations par la compagnie des arts du cirque Zinzoline au domaine de la Cacharde à Saint Peray (Archèche).

Je voulais que les enfants m'identifient comme personne ressource. Je souhaitais également partager des moments informels dans lesquels je pouvais toutefois remobiliser des savoirs comme réciter la comptine du petit cheval ou entonner la chanson du polyglotte dans le bus.

3 - LE STAGE D'ECOLE

Un stage d'école portant sur « Renforcer la professionnalité en différenciant et en accueillant des élèves allophones » avait été inscrit au plan départemental de formation continue pour le groupe scolaire Léon Archimbaud. Ce stage, animé par Guylaine Minodier, coordinatrice départementale Drôme du CASNAV, s'est déroulé toute la journée du 6 mars 2018 à l'école élémentaire Archimbaud. L'organisation de cette journée a été préparée par l'animatrice et toute l'équipe éducative du groupe scolaire le 24 janvier après-midi pour recenser les attentes du stage. Ce temps de concertation m'a permis de présenter mon projet.

La journée a été un moment d'intenses échanges avec l'une des éducatrices du CADA venue nous présenter, le matin, procédures et recours des demandeurs d'asile. L'après-midi a été consacrée à l'évaluation des élèves allophones, à la progression dans l'acquisition du français de scolarisation et enfin aux outils numériques sur tablette comme support au travail d'autonomisation des élèves.

Annexe 2

Guide d'entretien « enseignant »

Amorce : Je souhaite, dans le cadre de mon stage, t'interroger sur l'accueil des élèves allophones à l'école maternelle et leurs problématiques spécifiques.

Expérience d'enseignement

- Quelle est ta formation ?
- Depuis combien d'années enseignes-tu ? précisément dans cette école ?
- As-tu une expérience d'accueil d'élèves allophones ? Quelle a été ta motivation ?

Présentation biographie langagière

- Quelles langues parles-tu ?
- Quel a été le contexte du contact avec ces langues (familial, étude, voyages, ...) ?

Faire émerger les représentations : selon toi,

- Existe-t-il une problématique liée aux élèves allophones ?
- Comment accueillir un enfant allophone à l'école ?
- Faut-il parler ou ne pas parler la langue maternelle à la maison ? Pourquoi ?
- Quelle place laisser aux parents à l'école ?
- Le plurilinguisme, est-ce un facteur de réussite ou un obstacle pour les apprentissages ?
- Pourquoi les textes officiels ne prévoient-ils pas de dispositif UPE2A en maternelle ?
- Quelles connaissances as-tu du CASNAV, du rôle d'un maître UPE2A, des ressources disponibles ?
- Paradoxe : faible accueil de la diversité des langues vs les ressources disponibles
- Quelles sont les actions concrètes dans cette école qui soutiennent le BO du 26/03/2015 ?
- Par rapport à ce qui demandé, qu'aimerais-tu faire ?
- Quels sont les critères d'un élève en difficulté au niveau des apprentissages ?
- Quels sont les critères d'un élève en difficulté de langage ?
- L'ATSEM peut-elle jouer un rôle spécifique dans le soutien aux élèves allophones ?
Lequel (oui)

Identifier les besoins

- Qui a proposé la mise en place du dispositif de soutien aux élèves allophones ? Pourquoi ? (pour le directeur)**
- Qui a proposé les actions pour les élèves allophones dans le projet d'école ? Pourquoi ? (pour le directeur)**
- Quelles sont les difficultés rencontrées avec les élèves allophones ?
- Qu'est-ce que cela changerait d'avoir une aide UPE2A ?
- La formation des maîtres devrait-elle évoluer pour intégrer cette problématique ? En quoi ?
- Vas-tu sur le répertoire UPE2A du PC de l'école ? Pourquoi ?
- Qu'attends-tu des actions de formation UPE2A de l'année scolaire 2017-2018 à l'école ?

Idées & Suggestions

- Le tutorat entre pairs est-il envisageable à la maternelle ? Quand penses-tu ?
- L'intervention des parents allophones est-elle envisageable ? Quand penses-tu ?
- As-tu des idées pour traiter la problématique des élèves allophones à l'école maternelle ?

Annexe 3

Questionnaire parents sur la biographie langagière de leur enfant

Bonjour,
Je suis étudiante en Master 2 à l'université Grenoble Alpes. J'effectue un stage de 6 mois dans l'école maternelle de votre enfant. Je dois mettre en place des activités de découverte des langues. Je souhaite donc connaître toutes les langues connues dans la classe. J'ai besoin de votre aide. Pouvez-vous répondre à ce court questionnaire SVP ?
Merci beaucoup.
Marie-José Reynier.



Nom, prénom de votre enfant :

.....

Classe :

.....

Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ?

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

Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour parler avec votre enfant ?

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

Quelle(s) langue(s) votre enfant peut-il entendre dans son entourage (famille, amis, télévision, voyages, activités en dehors de l'école, etc.)

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

Annexe 4

Guide d'entretien « enfant »

(Questionner par groupe de 4 élèves l'image des élèves allophones)

- 1) Est-ce que vous pensez que c'est difficile d'arriver dans une nouvelle école ? Pourquoi ?
- 2) Si on ne parle pas la langue de l'école, comment on fait pour se faire des copains ?
- 3) Véra, c'est votre copine ? Pourquoi ?
- 4) Thim, c'est votre copain ? Pourquoi ?
- 5) Est-ce que Thim et Véra peuvent faire les mêmes choses que vous à l'école ? Pourquoi ?
- 6) Est-ce que vous expliquez un peu à Thim et Véra ce qu'il y a à faire ?
- 7) Est-ce que c'est important de connaître plusieurs langues comme Thim et Véra ?
- 8) Est-ce que vous avez envie de me dire autre chose sur Thim ? Sur Véra ?
- 9) Est-ce que vous voulez me dire autre chose ?

Annexe 5

Guide d'évaluation « enseignant »

Amorce : je réalise ce nouvel entretien dans le cadre du dispositif mis en place pour une évaluation de celui-ci.

Position de l'enseignant

- Quelle est ton appréciation générale du dispositif ?
- A ton avis, quelles sont les compétences que ce dispositif veut travailler ?
- Comment définirais-tu des pratiques pédagogiques inclusives ?
- En quoi ce dispositif s'inscrit-il dans des pratiques pédagogiques inclusives ?
- Comment ce dispositif a-t-il donné un rôle d'expert en langues aux élèves plurilingues ?
- En quoi ce travail a-t-il soutenu l'apprentissage du français ?
- Comment ta propre perception de l'apprentissage des langues a-t-elle évolué avec ce dispositif ?

Perception des enfants dans le regard de l'enseignant

- Quelles attitudes marquent le changement :
 - des élèves allophones ?
 - des élèves plurilingues ?
 - des autres élèves ?
- Quelles attitudes marquent le changement de regard porté par les pairs
 - sur les élèves allophones ?
 - sur les élèves plurilingues ?
- Quelles évolutions des enfants ont-été perceptibles dans leur rapport aux langues ?

Perspectives

- Comment pourrais-tu intégrer ce type de séance dans ton travail pédagogique ?
- Que faudrait-il envisager pour inscrire l'éveil aux langues dans cette école ?
- Quelles améliorations proposerais-tu ?
- As-tu d'autres commentaires ?

Annexe 6

Guide d'évaluation « enfant »

- 1) Est-ce que tu peux me dire sur quoi on a travaillé ?
- 2) Qu'est-ce que tu as appris dans ce travail ?
- 3) Qui t'as appris des choses ?
- 4) Qu'est-ce que toi, tu as appris aux autres ?
- 5) Qu'est-ce que tu as aimé faire dans ce travail ? Pourquoi ?
- 6) Est-ce que tu aimerais continuer à faire ce travail ?
- 7) Est-ce que tu as envie d'apprendre à parler une ou plusieurs langues ? Laquelle ou lesquelles ?
- 8) Est-ce que tu as envie de connaître un pays dans lequel on parle cette langue ? Pourquoi ?
- 9) Est-ce qu'il y a des langues que tu n'as pas envie d'apprendre ? Pourquoi ?
- 10) Qu'est-ce que tu as envie de me dire sur ce travail ? Sur les langues ? Sur les pays ?

Annexe 7

Questionnaire d'évaluation « parents »

Bonjour,

Le dispositif des activités de découverte des langues est maintenant achevé. J'ai mené avec les enfants un travail sur 6 séances : le jardin des langues, les bonjours du monde, les cris des animaux dans les langues, les différentes écritures, les emprunts des langues, le planisphère. Vous avez également participé et je vous en remercie. Je souhaiterais recueillir votre avis sur ce dispositif et j'ai donc, une nouvelle fois, besoin de votre aide. Pouvez-vous répondre à ce court questionnaire SVP ?

Merci encore.

Marie-José Reynier.



Nom, prénom de votre enfant :

.....

Classe :

.....

Que vous a dit votre enfant au sujet du travail réalisé sur les langues ?

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

Comment pourriez-vous qualifier l'attitude de votre enfant vis-à-vis de ce travail ?

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

A votre avis, votre enfant a-t-il changé par rapport aux langues ? Si oui, en quoi ?

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

Que pensez-vous de ce travail sur les langues mené en classe de maternelle ?

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

Commentaires libres :

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

Annexe 8

Déroulement « déployé » séance 1

Faire écouter « Frère Jacques » en chinois.

- Qu'avons-nous entendu ? (une chanson dans une autre langue que le français)
- Avez-vous reconnu la chanson ? (Frère Jacques)
- Quelqu'un sait dans quelle langue est chantée la chanson ? (chinois)

Chanter la chanson en français.

Faire écouter « Frère Jacques » en albanais.

- Qu'avons-nous entendu ? (Frère Jacques dans une autre langue)
- Avez-vous reconnu la langue ? (albanais)

S'il y a des enfants chinois ou albanais, leur demander si la chanson raconte la même histoire qu'en français. Montrer les drapeaux chinois et albanais en nommant les pays et les langues.

Engager la discussion autour des langues à l'aide du questionnaire suivant :

- A quoi ça sert de parler ? (à se dire des choses)
- Comment fait-on pour parler ? (on fait des sons)
- C'est quoi les mots ? (ont un sens, on peut les écrire, il faut apprendre, il y en a beaucoup)
- A votre avis, combien y-a-t-il de langues dans le monde ? (beaucoup !)
- Est-ce que les langues se ressemblent ? (oui pour certaines, non pour d'autres)
- Quelles sont les langues que vous connaissez ?
- Dans quels pays sont-elles parlées ?

Faire une courte synthèse pour permettre de faire ressortir la notion de « langue » et l'idée de la multiplicité des langues. Une langue, c'est fait pour parler avec les autres et aussi écrire aux autres. Il faut l'apprendre. Il y a beaucoup de langues dans le monde. Certaines se ressemblent, d'autres sont très différentes.

Passer à l'atelier (individuel) de réalisation de sa fleur des langues : donner 1 cœur (rond) à chaque élève puis leur donner la consigne suivante : vous me demandez 1 pétale à colorier pour chaque langue que vous parlez ou que vous comprenez ou que vous entendez à la maison. Indiquer sur chaque pétale colorié le nom de la langue sous la dictée de l'enfant. Constituer un « jardin des langues » avec toutes les fleurs des enfants de la classe.

Annexe 9
Le Jardin des Langues de la classe 2



Annexe 10

Déroulement « déployé » séance 2

Faire écouter l'audio sur les bonjours en plusieurs langues : italien, espagnol, anglais, arabe, chinois, japonais.

- Qu'avons-nous entendu ? (des mots, plusieurs langues)
- Est-ce que quelqu'un a reconnu un mot dans une langue ? (un bonjour)
- A quoi ça sert de dire « bonjour » ? (quand on rencontre quelqu'un, pour être poli(e), pour saluer)
- Qu'est-ce qu'on va dire pour accueillir un nouvel élève dans la classe ? (bonjour)

Prendre tous les bonjours. Les faire mémoriser par la répétition et à l'aide des différents drapeaux pour l'identification de la langue. Ajouter le bonjour en français et le drapeau français. Pour le japonais, indiquer qu'il s'accompagne d'une gestuelle particulière : se pencher, buste en avant.

Mettre les enfants en sous-groupe. Donner une balle par sous-groupe et faire le jeu suivant : un enfant lance la balle à un autre enfant en disant un bonjour dans une langue. Celui qui reçoit la balle doit la relancer à un autre enfant en disant un bonjour dans une autre langue. Jouer pendant 5 minutes environ.

Recenser les variations gestuelles des salutations : se serrer les mains, se faire la bise. Faire prendre également conscience de la nécessaire adéquation de la formule de salutation à la situation de communication :

- qu'est-ce que vous dites quand vous rencontrez un copain ou une copine ? (bonjour, salut, coucou, ...)
- et quand vous me rencontrez ? (bonjour maitresse/maitre/ ...)
- et quand vous allez chez le docteur ? (bonjour docteur)
- est-ce que vous croyez qu'il existe plusieurs mots pour dire « bonjour » dans les autres langues ? (oui ! holà, hello, ...)

Annexe 11

Déroulement « déployé » séance 3

Faire écouter l'audio sur le cri réel des animaux.

- qu'est-ce que vous avez entendu ? (des animaux)
- lesquels ? (faire dire les 6 animaux : coq, chien, chat, âne, canard, grenouille)

Donner l'image à l'enfant qui énonce.

- qu'est-ce qu'ils font les animaux ? (ils crient, ce sont les cris des animaux)
- ce sont des vrais ou de faux animaux ? (ce sont des vrais animaux)
- ils sont où les animaux ? (dans ou près d'une ferme, mais on ne sait pas où est la ferme)
- est-ce que c'est important de savoir dans quel pays elle est la ferme ? (non)
- est-ce que les animaux crient pareil dans tous les pays (oui !)

Reprendre les cartes et demander :

- crier pour un chien c'est (c'est aboyer, pour un chat, c'est miauler, pour un coq, c'est chanter, pour un âne, c'est braire, pour un canard c'est cancaner, pour une grenouille c'est coasser)

Faire répéter avec les cartes (plusieurs fois).

Demander à un enfant de faire le chien et réécouter le vrai cri du chien.

- quand on fait le cri d'un animal, c'est pareil ou pas pareil ? (c'est pas pareil)
- pourquoi c'est pas pareil ? (on ne sait pas parler comme un animal, on ne sait pas faire les mêmes bruits)
- comment ça s'appelle quand on essaie de faire un bruit qui ressemble ? (on IMITE)

Bien faire prendre conscience : les animaux crient et leurs cris sont les mêmes partout dans le monde. Quand nous essayons de les imiter, on ne fait pas le même bruit qu'eux.

Faire écouter la grenouille en 9 langues (portugais, allemand, anglais, arabe, chinois, italien, albanais, espagnol, français).

- qu'est-ce qu'on a entendu ? (une grenouille)
- est-ce qu'elle fait toujours le même bruit la grenouille ? (non)
- est-ce que c'est une vraie grenouille ? (non)
- qui fait la grenouille ? (des gens qui imitent la grenouille)
- pourquoi ce n'est pas le même bruit ? (parce que ce sont des gens qui ne parlent pas la même langue)

Faire écouter le chien dans les 9 langues.

- reprendre le même questionnaire.

Dire quelles sont les langues utilisées : portugais, allemand, anglais, arabe, chinois, italien, albanais, espagnol, français.

Faire écouter le coq dans les 9 langues. Faire redire que c'est le coq en 9 langues. Arrêter l'audio après chaque langue. Montrer le drapeau pour faire dire la langue.

Reprendre les vrais cris des animaux avec l'énoncé des verbes. On imite les animaux. On introduit le mot « onomatopée ». Le faire répéter. Une onomatopée, c'est un bruit qu'on imite. Les onomatopées sont différentes dans toutes les langues.

- pourquoi ce ne sont pas les mêmes dans toutes les langues ? pourquoi la grenouille fait « ribbit/ribbit » en anglais et « coac/coac » en français.

Faire induire que les sons dans les différentes langues sont différents et donc, les onomatopées aussi.

Passer à l'atelier (individuel) d'appariement des onomatopées en différentes langues avec l'animal. Par élève, distribuer 1 document élève et 1 barquette contenant les 6 jetons animaux (3 intrus). Faire écouter la grenouille pour la 1^{ère} bulle (dire : choisir un jeton pour la 1^{ère} bulle).

Faire écouter le chien pour la 2^{ème} bulle (dire : choisir un jeton pour la 2^{ème} bulle). Faire écouter le coq pour la 3^{ème} bulle (dire : choisir un jeton pour la 3^{ème} bulle).

Regrouper la classe. Demander si on n'a pas déjà entendu un bruit dans une chanson qui ne faisait pas pareil à la fin (les cloches de « Frère Jacques » en français : DING, DING, DONG et BIM, BAM, BOUM en albanais). Faire répéter le mot « onomatopée ».

Annexe 12

Production d'un élève séance 3



SEANCE 3 - Consigne : Ecoute les cris en 3 langues d'un animal. Reconnais l'animal et colle son étiquette dans le cercle.

Coa ! Coa !



Ribbit !

Guak ! Guak !

Ouah ! Ouah !



Woof ! Woof !

Hum ! Hum !

Cocorico !



Cock-a-doodle-doo !

Kirikiki !

Annexe 13

Déroulement « déployé » séance 4

Distribuer 1 copie pour 2 de la comptine en français. Afficher la comptine en A3 au tableau.

Laisser observer.

- qu'est-ce que je vous ai distribué ? (une chanson, une comptine, ...)
- qu'est-ce que cela peut bien raconter ? (une histoire avec un cheval)
- est-ce qu'il y a un titre ? (oui)
- est-ce que l'on retrouve le titre dans la comptine ? (oui, faire retrouver où)
- est-ce que vous remarquez des choses ? (3 fois la même chose, le point d'exclamation, le même mot « au » qui commence 9 phrases)

On écoute la comptine en français.

- qu'est-ce qu'on a entendu ?
- est-ce que cela pourrait être la même chose que le texte écrit ? (indice sur 3 fois la même chose dite/écrite)

On redit la comptine en mimant au pas (*monter main droite, main gauche à plat*), au trop (*idem avec le poing*), au galop (*mimer comme si on tirait la bride des 2 mains pour aller au galop*). Vérifier la compréhension de ces termes.

Distribuer 1 copie de la comptine en chinois pour 2. Afficher la comptine en A3 au tableau.

Laisser observer.

- qu'est-ce que je vous ai distribué ? (une chanson, une comptine, ...)
- quelle langue ? (impossible de savoir Il faut connaître) DIRE : chinois
- qu'est-ce que cela peut bien raconter ? (une histoire avec un cheval)
- est-ce qu'il y a un titre ? (oui)
- est-ce que l'on retrouve le titre dans la comptine ? (non)
- est-ce que vous remarquez des choses ? (3 fois la même chose, le point d'exclamation)
- quelles sont les différences entre la comptine en chinois et celle en français ? (pas les mêmes façons d'écrire)
- quelles sont les ressemblances ? (le point d'exclamation, les répétitions)
- qu'est-ce qu'on pourrait dire de ces 2 comptines ? (c'est la même comptine)

On écoute la comptine en chinois.

- qu'est-ce qu'on a entendu ?
- est-ce que cela pourrait être la même chose que le texte écrit ? (indice sur 3 fois la même chose dite/écrite)

Faire réfléchir sur les systèmes d'écriture

- à quoi ça sert l'écrit ? (faire ressortir la différence avec l'oral/interaction, la personne n'est pas là, mémoire)
- peut-on écrire dans toutes les langues ? (oui, on peut écrire dans toutes les langues mais c'est différent)

Montrer les textes en grec, en arabe, en anglais (format A3) :

- qu'est-ce que c'est ? (encore la comptine mais dans une autre langue)

- qui reconnaît une autre écriture ?
- qu'observez-vous ? (par exemple, les différences : la ponctuation à droite au lieu de à gauche en arabe, les ressemblances : toujours des groupes de mots par 3,)

Nommer les langues. Afficher toutes les comptines.

Faire l'atelier (par groupe) autour du titre de la comptine : appariement du titre avec le texte de la comptine en 5 langues : français, anglais (même alphabet), chinois, grec, arabe (3 systèmes d'écriture différents) avec leurs titres. Par groupe, distribuer 1 document élève et 1 barquette contenant les 6 étiquettes titres (1 intrus).

Annexe 14

Production d'un groupe séance 4



SEANCE 4 - Consigne : Retrouve le titre et colle-le en haut de la chanson.

Le Petit Cheval	我的小马	Το αλογάκι
J'ai un petit cheval Qui s'appelle Carnaval.	我有一匹小马 它叫千里马	Εχω αλογάκι Που το λένε Αποκριά
Au pas ! Au pas ! Au pas !	慢 ! 慢 ! 慢 !	Βάδην ! Βάδην ! Βάδην !
Au trot ! Au trot ! Au trot !	快 ! 快 ! 快 !	Τροχάδην ! Τροχάδην ! Τροχάδην !
Au galop ! Au galop ! Au galop !	加鞭 ! 加鞭 ! 加鞭 !	Καλασιμός ! Καλασιμός ! Καλασιμός !
Tiou ! C'est beau !	駕 ! 真好 !	Αχ ! Τι ωραίο !
الحصان الصغير		The little horse
عندي حصان صغير أسمه كرنفال		I've got a little horse Whose name is Carnaval.
يمشي ! يمشي ! يمشي !		Walking ! Walking ! Walking !
يركض ! يركض ! يركض !		Trotting ! Trotting ! Trotting !
يجري ! يجري ! يجري !		Galloping ! Galloping ! Galloping !
تيووا ما أجمله !		Whaou ! It's nice !

Annexe 15

Déroulement « déployé » séance 5

Faire un rebrassage des (pays/langue) avec les drapeaux.

Faire écouter la chanson « Le Polyglotte » d'Henri Dès.

- que raconte la chanson ? (quelqu'un qui sait parler plusieurs langues mais qui ne le savait pas)
- pourquoi il ne savait pas qu'il parlait plusieurs langues ? (il ne dit que des mots français)
- est-ce que ce sont vraiment des mots français ? (non, ils viennent d'autres langues)
- est-ce que vous pouvez en donner ? (spaghetti, basket, judo)
- à la fin de la chanson, le chanteur dit « je suis polyglotte », qu'est-ce que ça veut dire ? (savoir parler plusieurs langues)

Sur le tableau, proposer la catégorisation [ALIMENT– VETEMENT – SPORT] en 3 colonnes

- pour chaque image, demander à un élève de positionner l'image dans la bonne colonne
- identifier les mots qui semblent venir d'ailleurs (pizza, sandwich, jean, kimono, judo, football)
- caractériser ces mots (terminaison (a/i), sonorité (dj), indice culturel (arts martiaux))
- faire dire les langues d'origine : italien, anglais, japonais
- est-ce que vous connaissez d'autres mots qui viennent d'ailleurs ? quelle langue ? (tenter de faire émerger les mots se terminant par « ing » provenant de l'anglais comme jogging, camping)

Faire identifier le phénomène des emprunts :

- par exemple, le mot « pizza », c'est un mot italien (vient d'Italie) et pourtant on l'utilise en français, ce n'est pas un mot à nous. Comment cela s'appelle quand on utilise quelque chose qui n'est pas à nous ? (on l'emprunte, c'est un emprunt)
- est-ce que vous pensez que seul le français emprunte des mots à d'autres langues ? (non)
- qu'est-ce que ça veut dire non ? (que d'autres langues empruntent des mots au français)
- est-ce que vous connaissez des mots français qu'on dit dans d'autres langues ? (exemple : brioche, baguette en anglais)

En synthèse : une langue change : elle donne des mots, elle prend des mots à d'autres langues, elle invente des mots pour nommer les nouveaux objets.


Faire l'atelier en sous-groupe (par 3 ou 4) : catégoriser selon la langue. Retrouver l'origine de 6 mots issus de l'anglais, l'italien et l'arabe. Par groupe, distribuer 1 document élève et 1 barquette contenant les 6 images.

Annexe 16

Production d'un groupe séance 5



SEANCE 5 - Consigne : Colle chaque image dans la colonne de sa langue.

	<p data-bbox="829 1668 861 1792">Du pop-corn</p> 	<p data-bbox="1101 1691 1133 1825">Un barbecue</p> 
	<p data-bbox="813 1176 845 1310">Des merguez</p> 	<p data-bbox="1069 1187 1101 1310">Du couscous</p> 
	<p data-bbox="813 705 845 862">De la mozzarella</p> 	<p data-bbox="1085 660 1117 795">Des spaghettis</p> 

Annexe 17

Déroulement « déployé » séance 6

Mise en situation d'écoute d'autres langues avec la chanson « Frère Jacques » en chinois et en albanais (séance 1).

Reprise des pays avec sa langue à l'aide des drapeaux (séances 1 et 2).

Mettre les élèves en sous-groupe et distribuer 1 photo :

Il faut retrouver le pays [Chine, Royaume-Uni, France, Algérie, Italie, Japon, Espagne, Allemagne, Grèce, Albanie] dans lequel la photo a été prise. Leur dire qu'il y a un indice sur la photo.

Les indices sont :

1. l'écrit (comptine du petit cheval dans les 5 langues [français, chinois, grec, arabe, anglais] vues en séance 4). Les comptines seront affichées au tableau en format A3
2. les drapeaux. Ils seront disposés sur une table

En grand groupe, mise en commun :

- Dans quel pays la photo a été prise ? (montrer le pays sur le planisphère)
- Comment avez-vous trouvé ce pays ? (indice de l'écrit, indice du drapeau)

Faire coller la petite photo par un des enfants du groupe ayant travaillé sur la photo

- Quel mot pour dire « bonjour » dans le pays pointé ? (attention, grec \Rightarrow « yassou »)
- Quelle gestuelle accompagne le bonjour ?
- Quel mot emprunté à la langue parlée ? (éventuellement, quel mot donné à cette langue)
- Quelle écriture utilisée dans la langue parlée ? (faire repérer que toutes les écritures n'ont pas été vues)

Réciter la comptine du petit cheval avec la gestuelle.

Reprendre le travail sur les cris des animaux.

- Le chien quand il crie, il ... (Faire reprendre les cris des animaux : aboyer, miauler, coasser, braire, chanter)
- Comment fait le coq au Royaume-Uni ? Demander d'autres onomatopées

Situer les pays d'origine des élèves qui n'ont pas encore été identifiés.

Terminer par le conte de la souris qui savait parler « chien ».

Faire émerger la morale de ce conte : « c'est drôlement utile de parler plusieurs langues ».

Annexe 18
Le planisphère



Annexe 19

Consigne du rituel de la séance 2



Le détective part à la recherche d'indices

Séance 2

Consigne : Le détective cherche des mots pour dire « BONJOUR » dans une autre langue que le français

Annexe 21

Entretiens Enfants

Entretien 1 - Ema [24/05/18 - Questions 1 et 2]

1E1	Ens	Bonjour Ema. Voilà, alors, est-ce que tu peux me dire sur quoi on a travaillé avec le détective Thomas ?
2E1	Ema	Dans la première, on a travaillé sur les langues, sur les bonjours. Pour la classe, on les a envoyés.
3E1	Ens	Ah oui ! on les a envoyés où ces bonjours ?
4E1	Ema	Heu ... En Géorgie
5E1	Ens	En Géorgie ! Et qu'est-ce qu'il s'est passé ?
6E1	Ema	Ils nous ont aussi envoyé des bonjours
7E1	Ens	Et puis, tu te rappelles de quoi encore ?
8E1	Ema	J'me rappelle des drapeaux avec les photos
9E1	Ens	Oui, on a cherché quoi ? on a cherché
10E1	Ema	Heu Des villes, des villes des langues
11E1	Ens	Et puis, qu'est-ce qu'on a fait encore ? on a fait que ça ?
12E1	Ema	Non, aussi on a fait la comptine du petit cheval
13E1	Ens	Tu t'en rappelles toi ?
14E1	Ema	Non, et aussi on a chanté Frère Jacques
16E1	Ens	Et on l'a chanté en quoi ? dans quelle langue on l'a chanté ?
17E1	Ema	Dans toutes les langues
18E1	Ens	On l'a chanté dans toutes les langues Frère Jacques ? non !
19E1	Ema	Pas dans toutes, dans quelques-unes
20E1	Ens	On l'a entendu dans quelques-unes. Tu te rappelles dans quelles langues on l'avait entendu Frère Jacques ?
21E1	Ema	Heu, en chinois
22E1	Ens	Oui, et puis ?
23E1	Ema	En japon
24E1	Ens	Non, on l'avait entendu dans une autre langue
25E1	Ema	Italien ?
26E1	Ens	Non, on l'avait entendu en albanais et quand on l'a chanté on l'a chanté en ?
27E1	Ema	En al...banais (<i>hésitant</i>)
28E1	Ens	Non on l'a pas chanté en albanais, on l'a chanté (<i>coupe la parole</i>)
29E1	Ema	En français
30E1	Ens	En français, oui bien sûr. Et puis, qu'est-ce qu'on a fait aussi ?
31E1	Ema	Heu (<i>silence</i>), je sais pas
32E1	Ens	On a travaillé sur les animaux ?
33E1	Ema	Ouiiiiiiiiiiii et i fallait mettre une petite heu un petit truc sur sur quand on entendait dans ton téléphone des noms
34E1	Ens	C'était quoi, c'était des cris ?
35E1	Ema	Oui des cris des animaux
36E1	Ens	C'était les vrais ?
37E1	Ema	N.. O.. Oui
38E1	Ens	C'était les vrais ?
39E1	Ema	Oui, t'es allée prendre des photos, des vidéos
40E1	Ens	D'accord, et qu'est-ce que t'as appris toi dans ce travail ? t'as appris quoi ?
41E1	Ema	J'ai appris beaucoup de choses

Entretien 2 - Ram [22/05/18 - Questions 3 et 4]

1E2	Ens	Qu'est-ce que toi, tu as appris des choses aux autres dans ce travail ?
2E2	Ram	Oui
3E2	Ens	Oui. Quoi ? Qu'est-ce que tu as appris aux autres ?
4E2	Ram	J'ai appris à leur dire que (<i>silence</i>). En fait c'est Ima qui a appris à nous à nous aider
5E2	Ens	Ah c'est Ima qui vous a appris à vous aider ?
6E2	Ram	Oui on s'aidait ensemble et moi aussi j'avais aidé les autres
7E2	Ens	Sur quoi t'as aidé les autres ?
8E2	Ram	Sur le travail de en fait on avait des fiches i fallait deviner qu'est-ce que c'était mais pas le dire on le retient dans sa tête ensuite Marie-Jo elle nous demande qu'est-ce que vous avez dit dans les langues de la carte et ensuite
9E2	Ens	Ah c'était sur les photos ?
10E2	Ram	Oui
11E2	Ens	Donc qu'est-ce que tu avais reconnu toi ?
12E2	Ram	En fait L. elle avait dit que en fait elle avait dit la langue des pyramides la langue ben tu vois là ?
13E2	Ens	Oui je vois bien
14E2	Ram	Ça c'est la tour Eiffel, ça c'est la France et ensuite l'autre là tu vois la l'envers comment c'est laquelle langue ? Pareil qui ont la même couleur mais sauf que c'est pas pareil, c'est laquelle ?
16E2	Ens	Au niveau des drapeaux ?
17E2	Ram	Oui
18E2	Ens	C'est le Russe
19E2	Ram	Elle confondait contre le Russe et la France
20E2	Ens	Ah elle confondait les drapeaux parce qu'ils se ressemblent
21E2	Ram	Oui mais moi je l'avais dit « c'est pas ça à L. » maintenant elle a retenu comme toi tu dis « qu'est-ce que t'as appris ? » et ben moi j'ai appris à dire à L. que ça c'est le drapeau de la France et ça c'est le drapeau de ... de ... (<i>silence</i>)
22E2	Ens	La Russie
23E2	Ram	De la Russie

Entretien 3 - Héla [23/05/18 - Questions 5 et 6]

1E3	Ens	Est-ce que tu as aimé faire dans ce travail ? Pourquoi ?
2E3	Héla	Oui
3E3	Ens	Et pourquoi t'as aimé faire ce travail ?
4E3	Héla	Parce que moi je sais pas parler comme ma maman
5E3	Ens	Ah et elle parle comment ta maman ?
6E3	Héla	Elle parle elle parle elle parle heu en [djula] ⁷⁶
7E3	Ens	En [djula] ? Ça s'appelle [djula] ?
8E3	Héla	En [djula]
9E3	Ens	Et tu aimerais toi parler comme ta maman ? et des fois elle te parle ?
10E3	Héla	Et elle parle aussi africain
11E3	Ens	Elle parle africain et elle te parle à toi en africain ?
12E3	Héla	Non. Elle parle que quand elle est au téléphone ou que quand y'a tatie à la maison elle parle comme ça
13E3	Ens	D'accord et à toi elle te parle dans quelle langue ?
14E3	Héla	Français
16E3	Ens	Et toi tu lui réponds en ?
17E3	Héla	Français
18E3	Ens	D'accord. Tu aimerais toi parler cette langue ?
19E3	Héla	<i>Silence</i>
20E3	Ens	Hein ? (<i>pour relancer</i>)
21E3	Héla	Oui
22E3	Ens	Ben oui, c'est sûr. Et pourquoi tu aimerais parler cette langue ?
23E3	Héla	Parce que j'aimerais bien faire comme le détective Thomas.
24E3	Ens	Ah, t'aimerais bien faire comme le détective Thomas parce que Thomas il sait parler toutes les langues ?
25E3	Héla	Oui
26E3	Ens	Est-ce que tu aimerais continuer à faire ce travail ?
27E3	Héla	OUI !
28E3	Ens	Oui, pourquoi ?
29E3	Héla	Parce que.
30E3	Ens	Parce que !
31E3	Héla	Parce que j'aimerais parler des autres langues (<i>voix qui faiblit</i>)
32E3	Ens	Lesquelles ? Lesquelles t'aimerais apprendre ?
33E3	Héla	Heu le chinois. Et aussi le Japonais.
34E3	Ens	Et pourquoi t'aimerais apprendre le chinois et le japonais ?
35E3	Héla	Parce que i mangent avec avec avec les chinois avec des baguettes i mangent
36E3	Ens	Et ça, ça te plaît ?
37E3	Héla	Oui
38E3	Ens	Tu veux apprendre à parler chinois parce que ils mangent avec des baguettes ?
39E3	Héla	Oui, moi je veux manger avec des baguettes j'ai d'jà essayé au restaurant. J'ai mangé avec les glaces
40E3	Ens	Ah avec les glaces
41E3	Héla	J'ai mangé aussi avec le riz

⁷⁶ Bambara dans le déclaratif des parents.

Entretien 4 - Lam [29/05/18 - Questions 7 et 8]

1E4	Ens	Est-ce que tu as envie d'apprendre à parler d'autres langues ?
2E4	Lam	Non
3E4	Ens	Non ? Pourquoi t'as pas envie d'apprendre d'autres langues ?
4E4	Lam	J'ai beaucoup de langues
5E4	Ens	Ah parce que déjà t'as beaucoup de langues ok. Redis-les-moi les langues que tu connais
6E4	Lam	L'arabe l'Italie
7E4	Ens	Italien l'arabe et puis
8E4	Lam	L'anglais je connais un peu
9E4	Ens	Un peu et puis
10E4	Lam	L'Inde
11E4	Ens	L'Inde, tu connais des mots en indien ?
12E4	Lam	Oui
13E4	Ens	C'est vrai ? Oh là là mais dis-moi un mot !
14E4	Lam	Good night
16E4	Ens	Good night, c'est en indien ça ?
17E4	Lam	Oui
18E4	Ens	Est-ce que tu as envie de connaître un pays ?
19E4	Lam	Oui
20E4	Ens	Lequel t'as envie de connaître ?
21E4	Lam	(<i>silence</i>) La Russie
22E4	Ens	T'as envie de connaître la Russie, et pourquoi t'as envie de connaître la Russie ?
23E4	Lam	Parce que il est grand la Russie
24E4	Ens	Ah on a vu que c'était un grand pays hein. On a même vu que c'était le plus grand pays du monde. Et un autre pays, y'a un autre pays que tu aimerais connaître ?
25E4	Lam	Oui
26E4	Ens	Lequel ?
27E4	Lam	Celui de Thim et celui de Véa
28E4	Ens	Ah tu aimerais connaître la Géorgie et puis c'est quoi, Véa c'était quoi ?
29E4	Lam	L'Albanie
30E4	Ens	L'Albanie, oui. Et pourquoi t'aimerais connaître leur pays ?
31E4	Lam	Parce que j'ai jamais vu leur pays

Entretiens [Questions 9 et 10]

Li. Classe 2 - 28/05/18		
1E	Ens	Est-ce qu'il y a des langues que tu n'as pas envie d'apprendre ? Pourquoi ?
2E	Li.	Oui. J'en ai que une
3E	Ens	C'est laquelle ?
4E	Li.	Le français (<i>rires</i>)
5E	Ens	T'as pas envie d'apprendre le français ? (<i>rires</i>)
6E	Li.	Non
7E	Ens	Mais tu le parles le français ?
8E	Li.	Ben oui j'ai pas envie d'apprendre le français parce que j'sais d'jà parler français
9E	Ens	D'accord. Donc comme tu sais déjà parler français, t'as pas envie de l'apprendre ?
10E	Li.	Non
11E	Ens	Bon d'accord
12E	Li.	Des fois on parle dans une langue qu'on a envie d'apprendre si y'a des mots qu'on connaît pas et qu'on a envie d'apprendre et ben on peut on peut quoi
Ma. Classe 2 - 28/05/18		
1E	Ens	Est-ce qu'il y a des langues que tu n'as pas envie d'apprendre ? Pourquoi ?
2E	Ma.	Je veux toutes les apprendre
3E	Ens	Toutes toutes toutes ?
4E	Ma.	Pas le français
5E	Ens	Et pourquoi t'as pas envie d'apprendre le français ? (<i>rires</i>)
6E	Ma.	Parce que nous on parle déjà français
7E	Ens	Ah d'accord comme tu parles déjà le français, t'as pas besoin de l'apprendre ?
8E	Ma.	Non
Yan Classe 1 - 23/05/18		
1E	Ens	Est-ce qu'il y a des langues que tu n'as pas envie d'apprendre ? Pourquoi ?
2E	Yan	Heu oui
3E	Ens	C'est quoi que t'as pas envie d'apprendre ?
4E	Yan	C'est des langues que je sais pas lire
5E	Ens	Ah c'est les langues que tu sais pas lire. Oui mais justement quand on sait pas on apprend et ben après quand on a appris on sait, non ? et ce serait lesquelles que tu sais pas lire alors et que t'as pas envie d'apprendre ?
6E	Yan	Le grec
7E	Ens	Et si un jour tu veux aller en Grèce ce s'rait bien de savoir le grec, non ?
8E	Yan	(<i>silence</i>) Non
J. Classe 1 - 22/05/18		
1E	Ens	Est-ce qu'il y a des langues que tu n'as pas envie d'apprendre ? Pourquoi ?
2E	J.	Heu oui des fois parce qu'on peut pas apprendre toutes les langues toutes les langues on va pas toutes les retenir
3E	Ens	Ah ben oui on a vu qu'il y'en avait beaucoup hein ?
4E	J.	Oui
5E	Ens	Quelles langues toi t'aurais pas envie d'apprendre ?
6E	J.	L'espagnol
7E	Ens	Y'en a d'autres ?
8E	J.	Heu oui (<i>silence</i>) L'Italie
9E	Ens	L'italien t'as pas envie de l'apprendre ?
10E	J.	Si
11E	Ens	Ah l'italien si mais l'espagnol non
12E	J.	Non
13E	Ens	Et pourquoi t'as pas envie d'apprendre l'espagnol ?
14E	J.	Parce que l'espagnol c'est loin

15E	Ens	L'espagnol c'est une langue donc c'est pas loin la langue mais c'est loin pour aller la parler ?
16E	J.	Non mais c'est un peu compliqué de dire les phrases
El. Classe 2 - 24/05/18		
1E	Ens	Est-ce qu'il y a des langues que tu n'as pas envie d'apprendre ? Pourquoi ?
2E	El.	Si
3E	Ens	Ah bon, quoi ? qu'est-ce que t'as pas envie d'apprendre ?
4E	El.	Heu (<i>Silence</i>) j'ai envie de TOUT apprendre
5E	Ens	Ah donc non donc y'a pas de langues que t'as pas envie d'apprendre. T'as envie de TOUTES les connaitre
6E	El.	Comme ça je pourrai parler quand j'irai en Italie en toutes les langues et ben j'pourrai j'pourrai parler toutes les langues
Ram Classe 1 - 22/05/18		
1E	Ens	Qu'est-ce que tu as envie de me dire sur ce travail ? Sur les langues ? Sur les pays ?
2E	Ram	Oui
3E	Ens	Vas-y. Dis-moi
4E	Ram	Ben sur l'espagnol par exemple, Maul aussi i pourrait nous apprendre à parler espagnol les langues qu'il connaît tout le monde pourrait nous apprendre les langues qu'i connaît, par exemple moi je pourrais vous apprendre l'arabe, toi tu pourrais nous apprendre la langue que tu sais, Maul la langue qu'i sait, Ima la langue qu'i sait, (<i>énumération de nombreux prénoms de la classe</i>) TOUT le monde de cette classe
Sya Classe 1 - 22/05/18		
1E	Ens	Qu'est-ce que tu as envie de me dire sur ce travail ? Sur les langues ? Sur les pays ?
2E	Sya	Que c'était trop génial !
Ima Classe 1 - 22/05/18		
1E	Ens	Qu'est-ce que tu as envie de me dire sur ce travail ? Sur les langues ? Sur les pays ?
2E	Ima	Je sais pas encore
3E	Ens	Tu sais pas. T'as plus envie de m'dire quoi que ce soit. Tu m'as tout dit sur ce travail. Et qu'est-ce que tu as le plus aimé dans ce travail ?
4E	Ima	Mais si j'ai encore une autre question. Mais si j'ai envie d'aller avec maman pas aujourd'hui mais quand ça sera les grandes vacances j'ai envie d'aller avec elle en Géorgie
Véa Classe 2 - 25/05/18		
1E	Ens	Qu'est-ce que tu as envie de me dire sur ce travail ? Sur les langues ? Sur les pays ?
2E	Véa	Oui
3E	Ens	Vas-y. Dis-moi
4E	Véa	Mais pourquoi on n'a pas fait le travail des numéros 1 2 ... 10
5E	Ens	Ah t'aurais voulu qu'on apprenne à compter dans les autres langues
6E	Véa	Moi je sais compter jusqu'à 16. Regarde 1, ..., 12, 16 Heu non 1 2 12 13 14 15 16 17
7E	Ens	Ce que tu voulais c'est apprendre comment on le dit en anglais comment on le dit en espagnol. Et comment on le dit en albanais ?
8E	Véa	En albanais on dit : (<i>récite la comptine numérique en albanais</i>)
9E	Ens	Super, bon ok, d'accord. Merci beaucoup Véa.

Annexe 22

Questionnaire parents Ema

Bonjour,

UNIVERSITÉ
de Grenoble
Alpes

Le dispositif des activités de découverte des langues est maintenant achevé. J'ai mené avec les enfants un travail sur 6 séances : le jardin des langues, les bonjours du monde, les cris des animaux dans les langues, les différentes écritures, les emprunts des langues, le planisphère. Vous avez également participé et je vous en remercie. Je souhaiterais recueillir votre avis sur ce dispositif et j'ai donc, une nouvelle fois, besoin de votre aide. Pouvez-vous répondre à ce court questionnaire SVP ?

Merci encore.
Marie-José Reynier.

Nom, prénom de votre enfant :

Classe : MS-GS T.

Que vous a dit votre enfant au sujet du travail réalisé sur les langues ?

Emmy était très intéressée par ces ateliers. Elle a dit qu'elle avait appris que d'autres pays existaient et qu'il y avait des drapeaux très jolis. Ça lui a donné envie de voyager.

Comment pourriez-vous qualifier l'attitude de votre enfant vis-à-vis de ce travail ?

Mon enfant attendait avec impatience ses activités car elle savait qu'elle allait découvrir quelque chose de nouveau et en d'autres langues.

A votre avis, votre enfant a-t-il changé par rapport aux langues? Si oui, en quoi ?

Comme ma fille est un enfant bilingue, elle n'aurait pas eu de problème en classe. Je trouve qu'elle s'est ouverte, elle se sent plus à l'aise et sûre d'elle. Je la retrouve plus à l'aise (comme à la maison).

Que pensez-vous de ce travail sur les langues mené en classe de maternelle ?

Je pense que c'est une excellente idée. On parle de langues dans notre famille : avec ma mère et français avec papa. Dès qu'on partait de ce côté, mes filles se sentaient gênées car à l'école maternelle, primaire, etc. les réactions des enfants et des enseignants même.

Commentaires libres :

ne les mettraient pas en valeur ni à l'école. J'attendais il en est de ce type de travail surtout à l'école maternelle. Merci beaucoup à vous !!

Annexe 23

Questionnaire parents Nil

Bonjour,

UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Le dispositif des activités de découverte des langues est maintenant achevé. J'ai mené avec les enfants un travail sur 6 séances : le jardin des langues, les bonjours du monde, les cris des animaux dans les langues, les différentes écritures, les emprunts des langues, le planisphère. Vous avez également participé et je vous en remercie. Je souhaiterais recueillir votre avis sur ce dispositif et j'ai donc, une nouvelle fois, besoin de votre aide. Pouvez-vous répondre à ce court questionnaire SVP ?

Merci encore.
Marie-José Reynier.

Nom, prénom de votre enfant :
Classe : MS-GS E.

Que vous a dit votre enfant au sujet du travail réalisé sur les langues ?

N'a pas parlé du travail en me disant que vous leur apprenez les différentes langues et qu'elle aime beaucoup sa...

Comment pourriez-vous qualifier l'attitude de votre enfant vis-à-vis de ce travail ?

Elle aime sa et faisait ce travail avec plaisir de façon autonome.

A votre avis, votre enfant a-t-il changé par rapport aux langues ? Si oui, en quoi ?

Oui à la maison maintenant elle aime parler notre langue d'origine avec enthousiasme.

Que pensez-vous de ce travail sur les langues mené en classe de maternelle ?

Je trouve ça très bien ça leur permet d'être autonome avant même de rentrer au collège les filles sont plus intelligentes et ont des capacités qui les aideront plus tard.

Commentaires libres :

Merci à vous et à l'école pour votre travail et l'attention que vous portez à nos enfants.

Annexe 24

Questionnaire parents Yan

Bonjour,

UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Le dispositif des activités de découverte des langues est maintenant achevé. J'ai mené avec les enfants un travail sur 6 séances : le jardin des langues, les bonjours du monde, les cris des animaux dans les langues, les différentes écritures, les emprunts des langues, le planisphère. Vous avez également participé et je vous en remercie. Je souhaiterais recueillir votre avis sur ce dispositif et j'ai donc, une nouvelle fois, besoin de votre aide. Pouvez-vous répondre à ce court questionnaire SVP ?

Merci encore.
Marie-José Reynier.

Nom, prénom de votre enfant :
Classe : MS-GS E.

Que vous a dit votre enfant au sujet du travail réalisé sur les langues ?

Il n'est pas trop bavard, mais il m'a informé de l'arrivée d'une nouvelle personne, qui fait découvrir les langues aux élèves.

Comment pourriez-vous qualifier l'attitude de votre enfant vis-à-vis de ce travail ?

Il commence à parler en anglais (Good morning, thank you...)
Il essaye de répéter ce que je dis en arabe 😊

A votre avis, votre enfant a-t-il changé par rapport aux langues ? Si oui, en quoi ?

Oui.
Avant il refusait catégoriquement de parler une autre langue, et maintenant à chaque fois qu'il entend une expression en anglais ou en une autre langue, il demande la traduction 😊

Que pensez-vous de ce travail sur les langues mené en classe de maternelle ?

Je suis très satisfaite par rapport au changement de attitude grâce à cette expérience, il devient plus intéressé par les autres langues.

Commentaires libres :

Je tiens à vous remercier pour ce travail, que je trouve enrichissant et intéressant, ça peut déclencher chez les enfants un intérêt et un amour pour les langues, qui vont leur aider et servir dans leurs années à venir et leur être une bonne continuation. (Désolé pour l'écriture)

Annexe 25

Questionnaire parents T. classe 2

Bonjour,

Le dispositif des activités de découverte des langues est maintenant achevé. J'ai mené avec les enfants un travail sur 6 séances : le jardin des langues, les bonjours du monde, les cris des animaux dans les langues, les différentes écritures, les emprunts des langues, le planisphère. Vous avez également participé et je vous en remercie. Je souhaiterais recueillir votre avis sur ce dispositif et j'ai donc, une nouvelle fois, besoin de votre aide. Pouvez-vous répondre à ce court questionnaire SVP ?

Merci encore.
Marie-José Reynier.

Nom, prénom de votre enfant _____
Classe MS-GS T.

Que vous a dit votre enfant au sujet du travail réalisé sur les langues ?

Il a parlé du jardin des langues, mais il était difficile de comprendre les activités réalisées car il donne peu de détail.

Comment pourriez-vous qualifier l'attitude de votre enfant vis-à-vis de ce travail ?

Pas très intéressé.

A votre avis, votre enfant a-t-il changé par rapport aux langues? Si oui, en quoi ?

NON

Que pensez-vous de ce travail sur les langues mené en classe de maternelle ?

C'est intéressant mais je n'ai pas bien compris le dispositif proposé aux enfants et donc il était difficile d'en parler avec lui. Une réunion, en préalable, expliquant le projet nous aurait

Commentaires libres :

peut être permis de mieux investir les activités à la maison.

Les recherches demandés à la maison ^{ont} me semblent difficile par un élève de MS.

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

ECOLE MATERNELLE ARCHIMBAUD 82 Mai 2018

Annexe 26

Questionnaire parents Gil

Bonjour,



Le dispositif des activités de découverte des langues est maintenant achevé. J'ai mené avec les enfants un travail sur 6 séances : le jardin des langues, les bonjours du monde, les cris des animaux dans les langues, les différentes écritures, les emprunts des langues, le planisphère. Vous avez également participé et je vous en remercie. Je souhaiterais recueillir votre avis sur ce dispositif et j'ai donc, une nouvelle fois, besoin de votre aide. Pouvez-vous répondre à ce court questionnaire SVP ?

Merci encore.
Marie-José Reynier.

Nom, prénom de votre enfant
Classe : **MS-GS E.**

Que vous a dit votre enfant au sujet du travail réalisé sur les langues ?

Nous parle de certains mots qu'elle a appris

Comment pourriez-vous qualifier l'attitude de votre enfant vis-à-vis de ce travail ?

Impliquée

A votre avis, votre enfant a-t-il changé par rapport aux langues? Si oui, en quoi ?

~~Non~~

Que pensez-vous de ce travail sur les langues mené en classe de maternelle ?

Intéressant, mais trop de langues utilisées

Commentaires libres :

Annexe 27

Questionnaire parents J.

Bonjour,

Le dispositif des activités de découverte des langues est maintenant achevé. J'ai mené avec les enfants un travail sur 6 séances : le jardin des langues, les bonjours du monde, les cris des animaux dans les langues, les différentes écritures, les emprunts des langues, le planisphère. Vous avez également participé et je vous en remercie. Je souhaiterais recueillir votre avis sur ce dispositif et j'ai donc, une nouvelle fois, besoin de votre aide. Pouvez-vous répondre à ce court questionnaire SVP ?

Merci encore.
Marie-José Reynier.

Nom, prénom de votre enfant :
Classe : **MS-GS E.**

Que vous a dit votre enfant au sujet du travail réalisé sur les langues ?

C'est difficile.

Comment pourriez-vous qualifier l'attitude de votre enfant vis-à-vis de ce travail ?

Il avait peur de ne pas y arriver.

A votre avis, votre enfant a-t-il changé par rapport aux langues? Si oui, en quoi ?

Oui, il fait plus attention.

Que pensez-vous de ce travail sur les langues mené en classe de maternelle ?

C'est un bon début pour aborder les langues et leur faire comprendre que tout le monde ne pas la même langue et qu'une langue (l'anglais) est plus utilisée que les autres.

Commentaires libres :

A poursuivre.

Annexe 28

Questionnaire parents T. classe 1

Bonjour,



Le dispositif des activités de découverte des langues est maintenant achevé. J'ai mené avec les enfants un travail sur 6 séances : le jardin des langues, les bonjours du monde, les cris des animaux dans les langues, les différentes écritures, les emprunts des langues, le planisphère. Vous avez également participé et je vous en remercie. Je souhaiterais recueillir votre avis sur ce dispositif et j'ai donc, une nouvelle fois, besoin de votre aide. Pouvez-vous répondre à ce court questionnaire SVP ?

Merci encore.
Marie-José Reynier.

Nom, prénom de votre enfant :
Classe : **MS-GS E.**

Que vous a dit votre enfant au sujet du travail réalisé sur les langues ?

Il nous a dit qu'il avait appris à parler dans les autres langues : espagnol, italien, anglais et arabe. Il était content et nous a demandé si nous en connaissions ces langues car il était fier de pouvoir nous en parler.

Comment pourriez-vous qualifier l'attitude de votre enfant vis-à-vis de ce travail ?

Il a été très enthousiaste.

A votre avis, votre enfant a-t-il changé par rapport aux langues? Si oui, en quoi ?

non car il connaissait déjà l'anglais comme autre langue et a toujours été très intéressé par cette nouvelle langue.

Que pensez-vous de ce travail sur les langues mené en classe de maternelle ?

Cela peut permettre d'intégrer plus tôt qu'il existe des cultures et origines dans le monde et faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Commentaires libres :

Annexe 29

Questionnaire parents Albe

Bonjour,



Le dispositif des activités de découverte des langues est maintenant achevé. J'ai mené avec les enfants un travail sur 6 séances : le jardin des langues, les bonjours du monde, les cris des animaux dans les langues, les différentes écritures, les emprunts des langues, le planisphère. Vous avez également participé et je vous en remercie. Je souhaiterais recueillir votre avis sur ce dispositif et j'ai donc, une nouvelle fois, besoin de votre aide. Pouvez-vous répondre à ce court questionnaire SVP ?

Merci encore.
Marie-José Reynier.

Nom, prénom de votre enfant :
Classe : MS-GS T.

Que vous a dit votre enfant au sujet du travail réalisé sur les langues ?

Elle a apprécié les séances de travail
~~se~~ Elle avait des difficultés à retrouver les mots ou
chansons après le soir mais savait dire quels étaient les
camarades parlant une autre langue que le français.

Comment pourriez-vous qualifier l'attitude de votre enfant vis-à-vis de ce travail ?

Ce travail l'a incité à se poser des questions : pourquoi je
parle français ? pourquoi des enfants parlent deux langues ?
qui dans mon entourage parle une langue étrangère ?

A votre avis, votre enfant a-t-il changé par rapport aux langues ? Si oui, en quoi ?

Oui, curieuse pour les langues étrangères. Elle
d'apprendre une autre langue.

Que pensez-vous de ce travail sur les langues mené en classe de maternelle ?

Travail très positif.

Commentaires libres :

Annexe 30

Entretiens Enseignants

Entretien 1 - Thomas [29/05/18]

1E1	Ens	Quelle est ton appréciation générale du dispositif ?
2E1	Thomas	Positive. Positive, du coup de prime abord ce qui est intéressant c'est le fait de travailler enfin la problématique est intéressante déjà de mettre les élèves en situation d'experts les élèves allophones et du coup qui réinvestissent ça dans la classe à la fois pour les apprentissages pour l'estime de soi et le regard des autres c'est intéressant. Le fait de travailler en proaction du coup c'est intéressant après pour l'ensemble des élèves ce qui est intéressant aussi c'est le fait qu'il y ait des séances d'éveil aux langues du coup voilà pour prendre en compte les différentes langues changer le regard porté sur les langues les choses comme ça
[3E1] ⁷⁷	Ens	Comment ce dispositif a-t-il donné un rôle d'expert en langues aux élèves plurilingues ?
4E1	Thomas	En utilisant le « déjà-là » je crois que c'est comme ça que tu l'appelles. Du coup voilà ils avaient des connaissances sur une langue particulière ou sur une culture particulière que les autres n'avaient pas et en mettant tout ça en commun du coup on avait pas mal d'experts qui pouvaient nous parler de différentes cultures différentes langues c'est en ce sens qu'ils étaient experts c'est du fait que dans leur famille ou dans leur famille surtout ils avaient des connaissances que d'autres n'avaient pas du coup ils pouvaient nous aider
5E1	Ens	En quoi ce travail a-t-il soutenu l'apprentissage du français ?
6E1	Thomas	Là tout de suite ce qui me vient à l'idée c'est sur l'écrit par rapport aux signes la prise de conscience qu'il y avait un alphabet particulier pour l'Occident des alphabets différents. Là ça permet de clarifier des choses sur l'écrit. Après y'a quelques connaissances le fait de savoir qu'y'a des mots qui sont utilisés en français qui viennent de certaines langues étrangères c'est un peu éloigné mais ça va leur servir dans la scolarité par rapport au niveau grammatical qui est l'orthographe par exemple l'orthographe d'un mot si on sait qu'il vient de tel endroit ben ça aide à l'écrire on est un peu loin mais c'est les prémices (<i>silence</i>) Après y'a tout ce qui est des compétences discursives sur expliquer, verbaliser quelque chose que l'on connaît à autrui à quelqu'un d'autre ça en langage oral du coup c'est une compétence qu'ils ont été obligés de ...
7E1	Ens	Manifester
8E1	Thomas	Ouais après ça faisait pas l'objet d'un apprentissage planifié sur c'te séance là mais ils en avaient besoin
[9E1]	Ens	Quelles attitudes marquent le changement des élèves (allophones, plurilingues, les autres) ?
10E1	Thomas	Alors Thim, au niveau de la production, c'est pas un élève qui a produit beaucoup même si en début il avait vraiment la bouche fermée il ne se passait rien et à la fin il essayait sur les chansons les choses comme ça c'est un signe c'est peut-être un peu léger mais c'est un signe. Sur la réception je pense que au début il semblait plus enfin il décrochait souvent je pense après il faudrait il aurait fallu l'observer rigoureusement mais à la fin il était quand même y'avait encore des moments où il décrochait mais il était plus présent je pense dans l'écoute. Véa (<i>silence</i>) Véa elle a pas en fait elle a pas joué son rôle autant qu'on aurait pu l'espérer je pense qu'elle aurait pu nous apporter

⁷⁷ Bien que la numérotation des tours de parole soit continue, en réalité les crochets marquent une rupture car la transcription n'est que partielle.

		plus d'informations je pense que une des choses à laquelle on a enfin moi j'ai pas pensé et il aurait fallu quand je l'ai fait ça a bien marché c'est vraiment de jouer sur l'aspect motivation et vraiment verbaliser expliciter que ça allait être eux les moteurs ceux qui ont déjà fait ceux qui connaissent pour bénéficier à toute la classe sur la dernière séance ils étaient beaucoup plus actifs même Thim là c'est seulement quand on l'a interrogé mais il était plus actif, Véra d'elle-même elle était active c'était en contraste avec d'autres séances. Du coup ça c'était peut-être quelque chose à revoir qu'il faudrait penser à faire systématiquement
11E1	Ens	Ça c'est sur le dispositif mais d'une manière générale dans la classe ?
12E1	Thomas	Ah dans la classe c'est difficile à quantifier. Enfin ce que j'allais dire c'est qu'ils ont évolué même si Véra dans la période de l'année où on a commencé le dispositif elle se débrouillait déjà bien elle a peut-être un peu progressé. Thim aussi par rapport au début du dispositif jusqu'à maintenant il a je pense qu'il a évolué mais il parle pas encore spontanément après c'est difficile de quantifier
13E1	Ens	Par rapport aux élèves plurilingues ?
14E1	Thomas	D. et V. ils étaient un peu bloqués sur le bambara après ils nous ont plus trop parlé donc je sais pas. Ema c'était une élève du coup qui a été un peu ils étaient un peu tous bloqués en fait au début de parler leur langue d'origine Ema c'est quelqu'un qui est intervenu régulièrement qui parlait beaucoup du russe, l'après-midi, elle explicitait elle expliquait les consignes en russe à Vika c'est peut-être quelque chose sans le dispositif qu'elle aurait pas fait par peur que le russe soit pas accepté dans la classe ou des choses comme ça. Léa elle a fait un rejet de sa langue maternelle enfin sa langue d'origine je sais pas si elle a évolué c'est peut-être moins interdit on va dire mais pour autant c'est pas pour ça qu'elle va en parler spontanément. Noah il parle beaucoup de sa langue l'italien. Lam oui elle a vraiment changé d'attitude parce qu'au début y'avait un vrai blocage et à la fin elle était capable de dire des choses, donc globalement ils ont quand même ils ont fait le changement
15E1	Ens	Et du coup les autres élèves ?
16E1	Thomas	Je dirais qu'ils étaient curieux et ça les intéressait globalement après c'est difficile de dire précisément pour un élève. Du coup c'est quelque chose qui les intéresse maintenant ils sont curieux de ça
[17E1]	Ens	Comment pourrais-tu intégrer ce type de séance dans ton travail pédagogique ?
18E1	Thomas	J'apporterais des modifications pédagogiques mais je réessayerais bien comme ça c'est-à-dire modifications pédagogiques là c'était contraint par le stage et l'organisation de l'école mais peut-être diminuer le nombre d'élèves, faire des séances plus courtes, du coup la séance de 45 minutes la faire en 2 fois la garder mais la faire en 2 fois ça permettrait aussi de varier les modalités de travail comme ça, ça leur permettrait d'être plus attentifs je pense que je pourrais le réutiliser tel quel sur le fond on va dire mais sur la forme varier ça pour être plus efficace pour plus les intéresser pour qu'ils soient plus disponibles longtemps

Entretien 2 - Frédérique [30/05/18]

1E2	Ens	Quelle est ton appréciation générale du dispositif ? même si toi tu n'as vu que 3 séances à partir de la 4^{ème} c'est-à-dire l'écrit, les emprunts et la séance bilan évaluation
2E2	Frédérique	Moi j'ai trouvé ça très intéressant bien organisé. J'ai trouvé que c'était des séances bien structurées, préparées avec des objectifs bien précis. J'ai trouvé que les enfants étaient intéressés et ils apprennent. A la fin de la séance on voit qu'ils ont appris certaines choses
[3E2]	Ens	En quoi ce dispositif s'inscrit-il dans des pratiques pédagogiques inclusives ?
4E2	Frédérique	Ces séances-là déjà moi je vois c'est surtout les séances avec les 4 enfants qu'ont avait le jeudi moi je trouve que c'est vraiment une façon de les inclure parce que on fait une 1 ^{ère} séance avec eux là c'est quand même spécifique pour eux et le fait de réinvestir le lendemain ça je trouvais que c'était on porte une attention particulière encore une fois à eux parce qu'on attend d'eux qu'ils soient comment tu dis ça « expert ». Là on fait travailler la classe dans son ensemble et on sait que ces enfants-là ont une petite avance nous on va attendre qu'ils soient un peu plus à l'aise on leur a donné un point fort en plus à ces enfants-là donc pour moi ça rentre un peu dans ce dispositif là
5E2	Ens	Ça c'est sur quoi le dispositif tendait maintenant par exemple concrètement vis-à-vis d'Ima qui est l'élève de ta classe qui a bénéficié de ce protocole, est-ce que toi tu penses ça a fonctionné ?
6E2	Frédérique	Oh oui. Alors fonctionner disons déjà qu'on est d'accord pour dire qu'Ima au niveau de la langue elle se débrouille vraiment très très très bien. C'est vrai que ce serait peut-être plus intéressant de se pencher sur un enfant comme Thim je pense que ce serait plus parlant. Pour Ima je pense que ça a joué sur sa confiance je crois le fait qu'elle soit je trouve qu'elle hésite pas à s'exprimer peut-être sur la confiance en elle
7E2	Ens	Comment ce dispositif a-t-il donné un rôle d'expert en langues aux élèves plurilingues ?
8E2	Frédérique	Ce sont des enfants qui se sentent concernés parce toi déjà tu mets un point d'honneur à leur rappeler régulièrement « et toi Maul tu peux nous dire comment on dit en espagnol ? », on leur rappelle régulièrement que ce sont des enfants qui parlent plusieurs langues donc ça, ça leur donne déjà un rôle quelque part « moi je suis l'expert en espagnol » ça c'est un peu toi qui a provoqué ça ils le savent déjà mais c'est bien d'insister dessus je trouve
9E2	Ens	En quoi ce travail a-t-il soutenu l'apprentissage du français ?
10E2	Frédérique	(<i>Silence</i>) là tu m'poses une colle. Sans doute mais je vois pas tout de suite comme ça. Peut-être mais ça n'est pas flagrant immédiatement
[11E2]	Ens	Quelles attitudes marquent le changement de regard porté par les pairs ? par exemple sur Vic, est-ce que les autres ont changé de regard vis-à-vis d'elle ?
12E2	Frédérique	Vic c'est compliqué j'ai dû la voir la moitié du temps elle est absente 1 jour sur 2. Non mais par exemple ce matin ils devaient écrire des p'tits mots avec les lettres là du coup Vic c'est compliqué pour elle y'a déjà la langue ensuite y'a aussi l'écrit c'est aussi compliqué ben Maul il a demandé à l'aider ils l'ont fait tous les 2. Comme quoi y'a quand même ils sont conscients que Vic des fois peut y'avoir la barrière de la langue ou quoi ils sont même très à côté pour l'aider
13E2	Ens	Après c'est peut-être difficile de dire que c'est le dispositif qui a enclenché ça ou si c'est simplement de la bienveillance de Maul parce qu'il est tellement gentil ce petit garçon que (<i>rires</i>) Les autres élèves sur les élèves plurilingues ?
14E2	Frédérique	Non je vois pas de différences. Ils sont tous dans la bienveillance d'une manière générale

15E2	Ens	Quelles évolutions des enfants ont-été perceptibles dans leur rapport aux langues ?
16E2	Frédérique	Leur rapport aux langues. Je vais me répéter un peu mais moi je les trouve presque experts tous quoi ils sont intéressés c'est que je disais encore tout à l'heure si ils peuvent me dire « bonjour » dans une certaine langue ils vont le faire
17E2	Ens	Donc en dehors du dispositif toi tu vois
18E2	Frédérique	Oui puis cette chanson là
19E2	Ens	Ah oui le polyglotte
20E2	Frédérique	On la chante tous les jours ils me la demandent tous les jours ils sont très intéressés y'a un truc d'enclenché on sent vraiment
21E2	Ens	Comment pourrais-tu intégrer ce type de séance dans ton travail pédagogique ? en maternelle si tu restais en maternelle
22E2	Frédérique	Oui. Complètement. Je trouve ça même plus abordable pour moi plutôt que d'enseigner une langue en particulier. Tu vois en élémentaire on doit enseigner l'anglais c'est pas une langue avec laquelle je suis très à l'aise donc j'ai un peu moi-même déjà un frein là on n'est pas du tout dans l'apprentissage d'une langue on est dans la découverte de plusieurs langues
23E2	Ens	Et puis de savoir comment ça fonctionne aussi
24E2	Frédérique	Oui exactement parce que t'as abordé aussi l'écriture je pense que je pourrais le faire
25E2	Ens	Et est-ce que ça t'a donné
26E2	Frédérique	Surtout tu m'as donné quelques pistes là
27E2	Ens	Et est-ce que ça t'a donné envie ?
28E2	Frédérique	Oui je te réponds oui clairement
[29E2]	Ens	As-tu d'autres commentaires ?
30E2	Frédérique	Non faut continuer ces recherches faut sensibiliser les enseignants ça c'est sûr moi j'ai trouvé que c'était un dispositif le peu que j'ai vu j'ai trouvé quelque chose d'efficace moi je vois la fin du truc j'ai l'impression qu'ils sont tous rentrés dedans donc j'ai que des choses positives à dire cette histoire de personnage la petite mascotte finalement c'est ce qu'on utilise en maternelle voilà des p'tits rituels qui font que ça fonctionne il me semble

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - UNE EXPERIMENTATION DE PRISE EN CHARGE D'ELEVES ALLOPHONES A L'ECOLE	
MATERNELLE	9
CHAPITRE 1. L'ACCUEIL DES ELEVES ALLOPHONES EN MATERNELLE	10
1. Le contexte du stage	10
1.1. Les missions du CASNAV	10
1.2. La demande du CASNAV de l'Académie de Grenoble	11
2. La réalité du terrain	11
2.1. Le CADA du Diaconat Protestant de Valence	12
2.2. L'école maternelle Léon Archimbaud	12
2.3. L'adaptation à la diversité linguistique	14
3. La réalité du terrain réinterrogée	15
3.1. Etude de cas : activités de différenciation pour Thim	15
3.1.1. Temps d'accueil du matin	16
3.1.2. Évaluation	16
3.1.3. Soutien au langage par l'aide personnalisée complémentaire	16
3.2. Les classes concernées	18
3.3. Le dispositif étayé par un protocole menant à la problématique	19
CHAPITRE 2. LA DEMARCHE D'INGENIERIE	21
1. Une recherche-action comme cadre structurant de la démarche	21
1.1. Les caractéristiques d'une recherche-action	21
1.2. Les acteurs directement impliqués dans le processus	22
1.2.1. Les élèves	22
1.2.2. Les enseignants	22
1.2.3. Le praticien-chercheur	22
1.3. La démarche	22
1.3.1. L'identification du problème	22
1.3.2. L'établissement du plan d'action	23
1.3.3. Mise en place de l'action	24
1.3.4. L'évaluation	24
2. Le recueil des données provoquées	25
2.1. Recueil des données de la classe	25
2.2. Collecte à partir du dispositif	26
CHAPITRE 3. UN PROJET ADOSSE AU PLURILINGUISME DES ENFANTS	27
1. Les objectifs du dispositif pédagogique	27
1.1. Objectifs transverses à tout le dispositif	29
1.2. Objectifs en lien avec une séance donnée	29

2.	La construction du curriculum.....	30
2.1.	A la découverte des langues, à la découverte de mes langues.....	30
2.2.	Les bonjours.....	31
2.3.	Les onomatopées : cris des animaux.....	32
2.4.	Le petit cheval au carnaval des langues écrites.....	33
2.5.	Les emprunts.....	34
2.6.	La diversité du monde.....	35
3.	Le rituel de début et de fin de séance.....	36
PARTIE 2 - INCLUSIONS PLURIELLES A L'ECOLE MATERNELLE		37
CHAPITRE 4. FAIRE ADVENIR POUR TOUS L'ECOLE DU LANGAGE.....		38
1.	Les ambitions de l'école maternelle.....	38
1.1.	Le programme d'enseignement de l'école maternelle.....	38
1.2.	L'accueil de la diversité linguistique.....	39
2.	De l'exclusion à l'inclusion.....	40
2.1.	Vers un changement de paradigme.....	40
2.2.	Quelques caractéristiques saillantes d'une école inclusive.....	40
2.3.	La mise en action dans les textes institutionnels français.....	41
3.	Des élèves à besoins éducatifs particuliers : les élèves allophones.....	42
3.1.	Nommer et dessiner les contours de catégorisations à effacer.....	42
3.2.	Regards portés sur ces élèves.....	44
CHAPITRE 5. UTILISER LES LANGUES COMME VECTEUR D'INCLUSION.....		45
1.	Une compétence plurilingue et pluriculturelle à développer.....	45
1.1.	Le répertoire linguistique.....	45
1.2.	La compétence plurilingue et pluriculturelle.....	46
2.	Le plurilinguisme, un atout pour les apprentissages.....	46
2.1.	La place des langues dans le répertoire linguistique.....	46
2.2.	Le plurilinguisme : un atout si.....	47
3.	L'éveil aux langues pour une didactique inclusive.....	47
3.1.	Les approches plurielles.....	47
3.2.	Une approche plurielle « extrême » : l'éveil aux langues.....	48
3.3.	Les inclusions plurielles par une didactique du plurilinguisme.....	50
CHAPITRE 6. CONSTRUIRE LA PLACE DE L'ENFANT A L'ECOLE MATERNELLE		52
1.	A propos du langage.....	52
1.1.	Éléments de développement langagier de l'enfant.....	52
1.2.	Langage et bilinguisme.....	54
2.	Autour de la construction identitaire.....	55
2.1.	La langue maternelle.....	55
2.2.	Les enjeux de valorisation des langues d'origine.....	56
3.	Dans l'expérience de l'altérité.....	57
3.1.	Altérité et langage.....	57
3.2.	La médiation, une compétence à valoriser.....	58
4.	Au cœur du devenir élève.....	59

4.1. Les langues à l'école	59
4.2. Le cadre langagier à l'école maternelle.....	61
4.3. L'école maternelle et les langues	62
PARTIE 3 - ECHOS CRITIQUES ET REFLEXIFS SUR LE DISPOSITIF « AUTOUR DES LANGUES »	64
CHAPITRE 7. INTERPRETATION DES RESULTATS PAR LE PRISME DE LA PROBLEMATIQUE	65
1. Place investie par les élèves comme expert en langues.....	65
1.1. Mise en avant des savoirs linguistiques.....	65
1.2. Expression d'activités réflexives sur la langue.....	66
1.3. Phénomène de déritualisation.....	68
1.4. Témoignage de mes origines.....	69
2. Regard porté sur les élèves plurilingues.....	71
2.1. Par leurs pairs.....	71
2.2. Par eux	73
3. Mise en place de pratiques pédagogiques inclusives	75
3.1. S'engager sur la voie de la différenciation	75
3.2. Associer les enfants à leur propre apprentissage	76
3.2.1. Co-construire les savoirs avec les enfants	76
3.2.2. Autoriser la délégation évaluative.....	77
3.3. Pratiquer les séances d'éveil aux langues en classe ordinaire	77
CHAPITRE 8. ÉVALUATION DU DISPOSITIF.....	79
1. Voix des élèves	79
2. Paroles de parents	80
3. Témoignages des enseignants	82
4. Retour introspectif.....	84
4.1. Tension entre praticien et chercheur	84
4.2. Pratiques pédagogiques.....	85
CHAPITRE 9. PERCEPTIVES	86
1. Améliorer ce qui est déjà-là	86
2. Aller au-delà	86
3. La rentrée 2018-2019 à l'école maternelle Léon Archimbaud.....	87
Conclusion.....	88
Bibliographie.....	90
Sitographie	95
Sigles et abréviations utilisés.....	96
Table des illustrations.....	97
Table des annexes.....	98
Table des matières.....	140

MOTS-CLÉS : école maternelle, élève allophone, plurilinguisme, éveil aux langues, inclusion plurielle, recherche-action.

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente un projet mené à Valence (Drôme) dans une école maternelle accueillant des élèves allophones. Un dispositif de séances d'éveil aux langues, s'inspirant du programme suisse EOLE, a été mis en place afin de favoriser des pratiques pédagogiques inclusives. Le travail réalisé veut interroger la place de l'élève allophone et plus largement de l'élève plurilingue au sein de l'institution scolaire, place accordée et place investie au travers d'activités favorisant le développement d'attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et appuyant l'étayage de l'apprentissage des compétences langagières dans la langue de scolarisation. La recherche-action menée observe le changement des acteurs impliqués dans leur rapport aux langues. Elle explore les effets d'une mise en perspective de l'expertise en langue des élèves plurilingues. Le corpus des données recueillies s'analyse par le prisme opératoire de l'inclusion linguistique, sociale et scolaire.

KEYWORDS : preschool, migrant pupil, plurilingualism, language awareness, plural inclusion, action research.

ABSTRACT

This thesis describes a project conducted in Valence (Drôme), in a preschool open to migrant pupils. Language awareness activities, inspired by the Swiss program EOLE, were set up in order to encourage inclusive teaching practices. This achieved work wishes to examine the rightful place of migrant pupils and, on a broader level, of plurilingual pupils within educational establishment, the allowed place and the invested place throughout activities encouraging the development of skills based on openness to linguistic diversity, and supporting the implementation of a linguistic skills learning in the language of schooling. The achieved action research observes the change in actors involved in their relationship with languages. It explores the effects of language expertise of plurilingual pupils. The corpus of the gathered data must be analysed through the operative prism of linguistic, social and educational inclusion.