



HAL
open science

Accueillir les langues familiales des tout-petits en maternelle : un geste professionnel au bénéfice du développement de l'enfant

Émilie Drouhin Petitot

► **To cite this version:**

Émilie Drouhin Petitot. Accueillir les langues familiales des tout-petits en maternelle : un geste professionnel au bénéfice du développement de l'enfant. Education. 2018. dumas-01959150

HAL Id: dumas-01959150

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01959150v1>

Submitted on 18 Dec 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.



MASTER MEEF – Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

MENTION 4 : Pratiques et ingénierie de la formation

Parcours Petite enfance et Partenariat éducatif – Master 2

***Accueillir les langues familiales des tout-petits en maternelle :
un geste professionnel au bénéfice
du développement de l'enfant***

Mémoire à visée professionnelle

Date de soutenance : juin 2018

DROUHIN (PETITOT) Emilie

N° étudiant : 21601188

Sous la direction de Véronique MIGUEL ADDISU

Année universitaire 2017-2018

Résumé

Le tout-petit allophone et/ou multilingue a des besoins affectifs particuliers, en lien avec la construction de son identité multiple et la langue maternelle. S'ils ne sont pas satisfaits, cela risque d'entraver son bon développement. Après avoir constaté la grande absence, parfois même l'interdiction, de la langue maternelle étrangère dans la sphère scolaire française, cette recherche propose de l'accueillir dans l'espace-classe, devenu espace de rencontre.

L'étude que nous avons menée porte sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration dont la première langue de socialisation n'est pas le français. Les sujets concernés par cette recherche sont les enfants de 2 ans, allophones et/ou multilingues accueillis dans un dispositif d'accueil pour les moins de trois ans. Les récentes études européennes révèlent qu'en France, à milieu socio-économique équivalent, les élèves issus de l'immigration obtiennent de moins bons résultats, soit près d'une année d'étude, que les élèves autochtones. Ce mémoire tente de dépasser les différentes théories d'explications en proposant aux professionnels une réflexion autour des besoins particuliers de ces enfants et une prise de conscience des gestes professionnels qui en découlent.

Notre hypothèse est que cet acte d'enseignement peut avoir un effet bénéfique sur le bien-être de l'enfant et sur la relation parents-enseignant, deux conditions nécessaires à la réussite scolaire des élèves. La méthode par Recherche Action est un support privilégié pour observer les réactions et les émotions visibles des élèves et de leurs parents à partir d'activités plurilingues, inspirées de l'approche d'éveil aux langues.

Nos principaux résultats montrent que la création d'un espace-pont plurilingue, mais aussi langagier, est un levier possible pour la réussite scolaire du tout-petit allophone et/ou multilingue. Il aide au développement harmonieux de l'enfant et à la capacitation de ses parents, tout ceci au bénéfice de l'élève. Le résultat se fait aussi en faveur de tous les enfants, de tous les acteurs éducatifs et de la professionnalité des enseignants.

Mots-clés : accueil des langues maternelles, coéducation, enfant de 2 ans allophone et/ou multilingue, éveil aux langues, réussite scolaire, sécurité affective

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je tiens tout d'abord à remercier les élèves et leurs parents que j'accueille chaque jour et qui me donnent une source intarissable de réflexion. C'est principalement grâce à eux que ce mémoire existe.

Je voudrais adresser toute ma gratitude à la directrice de ce mémoire, Véronique Miguel Addisu, pour sa confiance, sa patience, ses encouragements, ses judicieux conseils et surtout ses questions qui m'ont poussée à aller toujours plus loin dans ma recherche.

L'enseignement de qualité dispensé par le Master PEPAD a également su nourrir ma pensée et a représenté une profonde satisfaction intellectuelle. Merci donc aux enseignants-chercheurs de l'ESPE de Rouen.

Je remercie vivement Nadège Goulain, l'ATSEM qui chaque jour partage mes doutes, mes questionnements, mais aussi mes joies, qui me suit toujours activement et avec un grand professionnalisme dans mes expérimentations et sans qui mon regard serait incomplet.

Je remercie ma famille pour son soutien infaillible dans tous les projets que j'entreprends, pour m'avoir écoutée souvent, pour avoir lu ce mémoire et pour m'avoir posé des questions qui m'ont aidée à être plus claire dans la rédaction.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance envers les amis, les collègues et les membres de l'équipage qui m'ont apporté leur support moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

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

Table des matières

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION..... | 6 |
| I) Du thème au sujet..... | 9 |
| I.1) Contexte de la recherche..... | 9 |
| I.1.1) Le constat de départ..... | 9 |
| I.1.2) L'actualité du sujet..... | 10 |
| I.1.3) Du thème au sujet..... | 12 |
| I.2) Problématique et hypothèses..... | 14 |
| I.2.1) Problématique..... | 14 |
| I.2.2) Hypothèses..... | 14 |
| II) Cadre théorique..... | 15 |
| II.1) Le développement harmonieux de l'enfant..... | 15 |
| II.1.1) Les besoins de l'enfant de 2 ans..... | 15 |
| II.1.2) Les besoins de l'enfant de 2 ans allophone et/ou multilingue..... | 17 |
| II.1.3) La langue et le méta-besoin affectif..... | 20 |
| II.2) Acquisition d'une langue seconde, développement de l'enfant et apprentissages | 23 |
| II.2.1) L'évolution des textes de l'Éducation Nationale au sujet des langues maternelles étrangères | 23 |
| II.2.2) Langue d'acquisition et développement de l'enfant..... | 25 |
| II.2.3) Actions pédagogiques innovantes d'éveil aux langues..... | 30 |
| II.3) L'espace de dialogue école-famille, fondement d'une coéducation réussie au bénéfice de l'enfant..... | 34 |
| II.3.1) Définition de la coéducation..... | 35 |
| II.3.2) Coéducation et réussite scolaire..... | 39 |
| II.3.3) Pour une coéducation réussie..... | 41 |

| | |
|--|-----------|
| II.3.4) Coéducation autour des langues..... | 44 |
| III) Méthodologie..... | 46 |
| III.1) Choix du terrain et détermination de l'échantillon..... | 46 |
| III.1.1) Le lieu de la recherche..... | 46 |
| III.1.2) Les professionnels impliqués dans la recherche..... | 47 |
| III.1.3) Les acteurs..... | 48 |
| III.2) Choix méthodologique de recueil des données..... | 49 |
| III.2.1) Approche méthodologique : la Recherche Action (RA)..... | 49 |
| III.2.2) L'observation participante..... | 49 |
| III.2.3) L'entretien..... | 51 |
| III.3) Choix des supports méthodologiques..... | 52 |
| III.3.1) La comptine..... | 52 |
| III.3.2) Les bonjours des nounours..... | 53 |
| IV) Résultats..... | 54 |
| IV.1) Observations autour de l'hypothèse 1..... | 54 |
| IV.1.1) L'observation des comptines en langue maternelle..... | 54 |
| IV.1.2) L'observation de l'action <i>Les bonjours plurilingues</i> | 69 |
| IV.1.3) Bilan sur le mutisme..... | 72 |
| IV.1.4) À propos de l'acquisition de la langue française..... | 75 |
| IV.2) Observations autour de l'hypothèse 2..... | 76 |
| IV.2.1) Évolution des discours de parents..... | 76 |
| IV.2.2) Ouverture d'un espace de dialogue..... | 77 |
| V) Discussion..... | 80 |
| V.1) Discussion autour de l'hypothèse 1..... | 80 |
| V.1.1) Rappel des résultats principaux de l'étude..... | 81 |
| V.1.2) Discussion des résultats..... | 82 |
| V.1.3) Conclusion..... | 86 |

| | |
|---|-----|
| V.2) Discussion autour de l'hypothèse 2..... | 87 |
| V.2.1) Rappel des résultats principaux de l'étude..... | 87 |
| V.2.2) Les discours de parents..... | 88 |
| V.2.3) Coéducation et savoirs partagés..... | 89 |
| V.2.4) Conclusion..... | 91 |
| V.3) Vers une plus grande professionnalité..... | 91 |
| V.3.1) Qu'est-ce qu'un geste professionnel?..... | 92 |
| V.3.2) Enseignant-chercheur et gestes professionnels..... | 93 |
| V.3.3) Gestes professionnels et réussite scolaire..... | 93 |
| CONCLUSION..... | 95 |
| Bibliographie, sitographie..... | 99 |
| ANNEXES..... | 106 |

**Personne n'était aussi seul que lui.
Il n'y avait pas un noble qui n'eût quelques attaches avec un autre noble,
pas un ouvrier qui ne connût d'autres ouvriers, à qui il pût recourir,
dont il pût partager l'existence,
parler la langue.**
(Hermann Hesse, *Siddhartha*)

INTRODUCTION

Lorsque j'ai commencé le master Petite Enfance et Partenariat Éducatif et ce travail de recherche, j'étais une enseignante en quête de développer des gestes professionnels efficaces à l'accueil et à la réussite scolaire des tout-petits dont la langue maternelle n'est pas le français. La question est d'autant plus importante que la classe qui les accueille est un dispositif créé par l'Éducation Nationale pour lutter contre l'échec scolaire des enfants issus de familles défavorisées. En effet, la réussite scolaire est essentielle pour l'avenir de nos sociétés et figure parmi les priorités de l'Union Européenne. Selon Meirieu (2008), c'est aussi une question d'éthique pour notre société démocratique « *qui veut que tous ses enfants parviennent à accéder aux savoirs nécessaires à l'exercice de la citoyenneté* » et qu'aucune personne ne soit écartée « *de l'accès à l'intelligence des êtres et des choses, des enjeux de notre société et de notre monde* » (p1).

Je suis une enseignante formée à proposer des activités adaptées, dans un espace aménagé, en respectant le rythme de chacun. Je m'inspire de différentes pédagogies croisées à des connaissances sur la psychologie et le développement de l'enfant. Malgré tout cela, chaque année, certains enfants montrent des signes d'angoisse se traduisant par des pleurs, un isolement, une immobilité et/ou du mutisme, durant une partie plus ou moins longue de l'année, voire pendant plusieurs années. Notre postulat de départ est que si le bien-être est facteur de motivation, il est essentiel que l'enfant se sente bien à l'école pour pouvoir devenir un élève « apprenant ». Il est donc important pour notre profession d'essayer de comprendre l'origine de ce mal-être intérieur qui pourrait nuire au développement de l'enfant et par extension au bon démarrage de sa longue scolarité.

L'enjeu est important, car les enfants des familles défavorisées, issus de l'immigration, sont

les plus touchés par l'échec scolaire en France, donc ceux qui auront le plus de difficulté à s'insérer professionnellement. Pour les ethnopsychologues, l'échec scolaire des enfants de migrants trouve sa source dans la dévalorisation de leur langue et de leur culture d'origine par le simple fait de leur quasi-absence dans l'espace scolaire et social (Yahyaoui, 1988). Ceci engendre le sentiment d'être dans une position trop basse pour entretenir des liens avec le pays d'accueil et peut conduire au repli identitaire. Pour les chercheurs en psychologie sociale, c'est « *la menace du stéréotype, c'est-à-dire le risque d'être jugé et considéré comme indésirable en raisons de stéréotypes négatifs associés aux catégories sociales auxquelles appartient un individu, qui peut nuire considérablement aux performances des apprenants issus de l'immigration et de minorités* » (Schofield et Bangs, 2006). Nous verrons tout au long de cette recherche comment ces questions traversent l'école, ses acteurs et ses usagers de manière plus ou moins inconsciente.

Au cours de mes années d'enseignement, j'ai constaté que les langues maternelles de bon nombre d'enfants allophones et/ou multilingues sont invisibilisées dans l'école française, principalement en raison de l'ignorance de ce que vivent les enfants dans nos classes. C'est ainsi que les langues maternelles étrangères sont omises par les enseignants, mais aussi tuées par les parents. Ceci crée une barrière entre la maison et l'école, entre les parents et les enseignants, mais aussi parfois entre les parents et leurs enfants. Nous pensons que le fait de faire entrer les langues familiales dans l'espace classe serait peut-être la clé du développement harmonieux de l'enfant allophone et/ou multilingue accueilli en structure collective, condition nécessaire à sa réussite scolaire.

Pour argumenter notre réflexion, nous nous appuyerons sur les avancées scientifiques autour des besoins des jeunes enfants, des concepts de langue, de culture et d'identité, et de l'acquisition de la langue de scolarisation en contexte plurilingue. Le cadre institutionnel sera le garant de notre agir enseignant. Afin de traiter ce sujet, un plan de recherche a été établi. Il consiste en une méthode qualitative qui est la Recherche Action. Nous observerons finement les réactions et les émotions visibles des enfants lors de l'écoute de comptines ou à l'évocation de *bonjours* dans leur langue maternelle à l'école. Ces activités sont inspirées de l'approche d'éveil aux langues. Nos entretiens avec les parents nous permettront non seulement de mettre en place ce projet plurilingue, mais aussi de mesurer la portée de « la menace du stéréotype » sur la construction du lien école/famille. Nous espérons ainsi trouver

des pistes pour la construction d'une coéducation réussie entre le parent et l'enseignant, condition également nécessaire à la réussite scolaire.

Notre réflexion s'est construite en plusieurs étapes. Nous verrons dans un premiers temps comment du thème « bien enseigner dans le dispositif d'accueil pour les moins de trois ans » nous sommes arrivés au sujet « accueillir les langues familiales ». Ensuite, le cadrage théorique montrera l'articulation entre les avancées de la recherche et l'évolution des textes institutionnels. Nous verrons que le besoin affectif est fortement lié à la langue et qu'il englobe l'ensemble des besoins fondamentaux que peut avoir un enfant au cours de son développement. Nous nous intéresserons au développement de l'enfant lors de l'apprentissage d'une langue seconde, langue de scolarisation. Dans cette partie, nous aborderons les différentes théories qui défendent les bienfaits ou au contraire les méfaits du multilinguisme. Les préjugés tenaces autour de l'idée de l'effet négatif du bilinguisme justifient l'intérêt d'étudier ce phénomène. Nous développerons enfin pourquoi il est nécessaire de mettre en place une réelle coéducation pour la réussite des élèves et les conditions à sa réalisation. Nous verrons en quoi la langue participe à l'ouverture d'un réel dialogue parent/enseignant. Dans la partie suivante, nous présenterons la méthode choisie qui est la Recherche Action. Nous avons apporté des modifications inspirées de l'approche d'*éveil aux langues*, à savoir des comptines et des bonjours en langue maternelle. À l'issue des observations des émotions visibles des enfants et de nos entretiens avec les parents, nous présenterons les résultats bruts, pour ensuite les interpréter et proposer des pistes de réflexion utiles aux professionnels.

I) Du thème au sujet

I.1) Contexte de la recherche

I.1.1) Le constat de départ

Le point de départ de ce mémoire de recherche est professionnel. Il concerne les objectifs d'enseignement dans les dispositifs d'accueil pour les moins de trois ans. Ces dispositifs ont été créés en 2013 par l'Éducation Nationale, dans le but de favoriser la réussite scolaire des enfants, en particulier lorsque, pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques, leur famille est éloignée de la culture scolaire. Ces classes sont implantées dans des écoles situées dans les zones les plus fragilisées. Le contexte qui nous intéresse plus particulièrement dans cette recherche est un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP+) qui accueille principalement des enfants allophones, c'est-à-dire dont la langue maternelle n'est pas le français. Dans la circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012, il est expliqué que la scolarisation précoce nécessite, pour l'enseignant, « *de tenir compte des besoins spécifiques des enfants de moins de trois ans en les accueillant avec leurs parents dans des conditions sécurisantes, d'aménager l'espace et le temps pour favoriser les explorations, la découverte et la connaissance des autres et de faciliter leurs essais de communication en les aidant à construire les compétences langagières indispensables à un développement harmonieux.* »

Tout au long de la scolarité, les programmes de l'éducation Nationale affirment « *la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous* » (Programme de l'école maternelle, 2015). « *la maîtrise des langages, et notamment de la langue française, est la priorité* » (Programmes du cycle 2, 2015), « *la maîtrise de la langue reste un objectif central* » (Programmes du cycle 3, 2015) et enfin tout est langage au cycle 4 : *Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques, informatiques, des arts et du corps* (Programmes du cycle 4, 2015). En effet, toutes les disciplines scolaires passent par le langage « *pour penser et communiquer* » (Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture).

Le langage, en tant que mode de communication est à différencier des langues qui sont des « *disciplines communautaires et systèmes cohérents, opposables entre eux (le français, l'anglais...)* » (Bottineau, 2012, p163).

Cela fait plusieurs années que j'enseigne dans un dispositif d'accueil pour les moins de trois ans. J'ai suivi une formation universitaire initiale et ai bénéficié de formations spécifiques à l'accueil des moins de trois ans. J'ai mis en place tout ce qui est préconisé pour bien accueillir les enfants et leurs parents. Pourtant j'ai constaté que, malgré cela, les *compétences langagières indispensables à un développement harmonieux* ne sont pas toujours acquises par les enfants. Chaque année, j'ai de grandes difficultés à communiquer avec certains enfants qui restent mutiques ou pétrifiés à l'idée de m'avoir mal comprise et de se tromper. Ces signes extérieurs d'angoisse s'installent parfois pendant plusieurs années chez certains enfants. Ces enfants ne parviennent pas à répondre (verbalement ou corporellement) à des consignes simples, à prendre une quelconque initiative ou à avoir tout simplement confiance en eux. Cette angoisse entrave leur développement harmonieux, condition nécessaire aux apprentissages. Les dispositifs d'accueil pour les moins de trois ans faisant partie des nombreux projets mis en place pour lutter contre l'échec scolaire à l'échelle européenne, l'école doit trouver les solutions pour offrir aux élèves qu'elle accueille précocement toutes les chances de réussite.

I.1.2) L'actualité du sujet

a) Le diplôme, la réussite

Il est important d'établir un cadre précis à la notion de « réussite scolaire » dans notre recherche, car elle est l'objectif de notre action. D'après la définition donnée par le Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire (CREPAS), la réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs). « *Les résultats scolaires et l'obtention d'un diplôme sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'une idée de rendement et de performance.* » En effet, en raison de la crise que nous connaissons actuellement, on ne peut plus accéder à l'emploi sans un diplôme scolaire. Depuis les années 1980, le monde du travail a élevé ses exigences du fait de l'évolution des technologies, mais surtout de la persistance d'un chômage massif. Or, d'après les chiffres publiés par la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), environ 12 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans sont sortants précoces (autrement dit sans diplôme à l'issue de leur parcours scolaire) (2012, p266).

L'enjeu est primordial, car il est admis que réduire l'échec scolaire est payant pour l'individu mais aussi pour toute la société : « *L'amélioration des qualifications des individus contribue à l'émergence de sociétés plus démocratiques et d'économies plus durables, tout en réduisant leur dépendance à l'égard des structures d'aide publique et leur exposition aux récessions* ». (OCDE, 2012, p 2)

b) L'enquête PISA

Le programme PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), compare les performances de différents systèmes éducatifs en évaluant les compétences acquises par les élèves en fin d'obligation scolaire et identifie les facteurs de succès, notamment le milieu social, économique et culturel des familles, le cadre scolaire offert par l'établissement et le système éducatif national. Dans son rapport de 2012, PISA constate une aggravation des déterminismes sociaux en France. **Près de 40 % des élèves issus d'un milieu défavorisé sont en difficulté**, selon l'évaluation. À l'inverse, seuls 5 % des élèves d'un milieu favorisé sont classés parmi les plus faibles. Les conclusions des enquêtes PISA de 2000 et 2009 révèlent que, **à milieu socio-économique équivalent, les élèves autochtones ont tendance à obtenir de meilleurs résultats (avec un avantage de 40 points en moyenne) que les élèves issus de l'immigration**, soit presque une année d'études. En conclusion, le système scolaire français est aujourd'hui celui des pays de l'OCDE où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats scolaires.

Dans son rapport *Équité et qualité dans l'éducation*, l'organisation explique que « *l'une des stratégies éducatives les plus efficaces pour les gouvernements consiste à investir dès la petite enfance et jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.* » (OCDE, 2012, p2) En effet, les élèves qui ont déclaré avoir été préscolarisés pendant un an, ont obtenu en mathématiques 53 points de plus – soit l'équivalent d'une année d'étude – que les élèves qui n'ont pas été scolarisés à deux ans. Un autre levier de réussite mis en avant par les études européennes est l'attention portée aux familles et le lien créé avec elles. L'importance donnée au partenariat est expliquée par les résultats PISA qui prouvent que les élèves dont les parents ont de l'ambition pour leurs enfants, tendent à être plus persévérants et à avoir une motivation plus grande, quel que soit le milieu socio-économique dont ils sont issus.

I.1.3) Du thème au sujet

a) Accueillir un enfant de 2 ans à l'école

En 1997, le rapport Moisan-Simon intitulé *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, affirmait que « *la scolarisation des enfants de milieux défavorisés dès 2 ans dans **de bonnes conditions** est un déterminant de réussite future* ». Quelles sont-elles ? Avec les nouveaux programmes de l'école maternelle parus en 2015, des ressources concernant *La scolarisation des enfants de moins de trois ans* ont été développées sur le site Éduscol. Dans le document intitulé *Une rentrée réussie* (Éduscol c, 2015), il est expliqué que « *la plupart d'entre eux [les enfants] ont **besoin de modalités d'accueil spécifiques** pour éviter qu'ils ne soient submergés par de la détresse et de l'angoisse qu'ils expriment alors à travers les pleurs, l'agressivité ou le mutisme.* » (p9). L'enfant a besoin de trouver « *une **sécurité affective** et d'être **reconnu personnellement*** » (p9). Les pistes données pour y parvenir sont les rituels, les objets médiateurs (comme le doudou) et le « ***dialogue quotidien instauré entre les professionnels et les parents*** » (p10). Dans le document *Du langage oral au langage écrit*, il est dit que « *la prise de parole requiert dès le plus jeune âge la nécessité d'une **sécurité affective*** » (Éduscol b, 2015, p4). Enfin, le document *Un projet pédagogique et éducatif*, il est indiqué que « *l'organisation de cette **transition délicate entre la maison et l'école ne peut être réglée de manière uniforme** pour tous les enfants. Il appartient à l'école maternelle, à l'occasion de la réflexion qu'elle portera sur l'accueil de ces jeunes enfants, de construire des **modalités neuves pour une coéducation véritable*** » (Éduscol a, 2015, p5).

En résumé, les compétences langagières des tout-petits ne peuvent se développer que si l'enfant est en sécurité affective. Celle-ci passe par des modalités d'accueil spécifiques qu'il appartient à l'école maternelle de créer.

b) Accueillir un enfant de 2 ans allophone

Le langage étant au centre des préoccupations comme vecteur de réussite scolaire, nous nous demandons quelles modalités d'accueil spécifiques mettre en œuvre, pour permettre à tous les enfants de 2 ans dont la langue maternelle n'est pas le français d'accéder aux « *compétences langagières indispensables à un développement harmonieux* ». Dans les textes institutionnels, les élèves allophones ne sont pris en compte qu'à partir de l'école élémentaire. On parle

d'EANA (Élèves Allophones Nouvellement Arrivés) scolarisés dans les UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants). La scolarisation des élèves allophones en maternelle est très peu développée. Est-ce parce que c'est une école non obligatoire ? Ou parce que les besoins spécifiques sont estimés comme moins impactants dans la petite enfance ? Parce que les enfants sont plus malléables ? Ou parce qu'on considère qu'ils s'adaptent rapidement ? Ou qu'ils apprennent plus vite ?

Nous avons tout de même trouvé un document qui parle de l'accueil des élèves allophones en maternelle, rédigé par la DSDEN 49 (2013). Un paragraphe énumère les principes pour bien accueillir la famille et l'enfant allophones :

Les principes

- Reconnaître la langue maternelle : la valoriser en demandant par exemple à l'enfant de dire comment on compte jusqu'à trois en turc. Mais ne pas prolonger car souvent l'enfant s'investit exclusivement dans l'acquisition d'une nouvelle langue et peut ne pas se montrer intéressé.
- Adapter son langage lorsqu'on s'adresse à ces élèves, en termes d'élocution et s'exprimer clairement sans pour autant simplifier exagérément (« *c'est la qualité des interactions qui est cruciale* » Philippe Boisseau).
- Faire preuve d'empathie tout en gardant « *la bonne distance* » (certains gestes, regards, intonations, peuvent être mal interprétés dans certaines cultures).
- Accompagner l'entrée dans la pratique orale du français et attendre une phrase de plus en plus élaborée (ne pas se satisfaire de réponses avec des mots).
- Conduire les apprentissages dans un cadre systématique et organisé (programmations concernant le lexique, la syntaxe, les types de discours).
- Ne pas utiliser la pratique du dessin comme moyen exclusif d'expression : les productions sont souvent pauvres et ne correspondant pas toujours aux attentes des familles (qui souhaitent exclusivement une entrée dans l'écrit).

Source : DSDEN 49 (2013, p9)

Le premier point m'a interpellée car c'est une pratique très peu répandue à l'école. J'ai souvent entendu le contraire, c'est-à-dire des enseignants demander aux élèves de ne surtout pas parler leur langue maternelle à l'école. Personnellement, je n'ai jamais pensé à évoquer la langue maternelle des élèves, ni avec eux, ni avec leurs parents, car je l'ai associée à un pan de la vie privée. Ce point m'a questionnée, car on peut se demander si justement ce positionnement étanche face à la langue maternelle ne serait pas source d'insécurité affective pour le tout-petit soudainement immergé dans un univers sonore qu'il ne connaît pas. De plus, à quelle place positionne-t-on le parent dont on met de côté sa langue ?

Nous allons tenter de répondre à toutes ces questions dans ce mémoire de recherche.

I.2) Problématique et hypothèses

I.2.1) Problématique

Toutes ces lectures, ces observations, ces réflexions autour de l'accueil de l'enfant de moins de trois ans allophone, ses compétences langagières, son développement harmonieux, sa sécurité affective, la transition entre la maison et l'école, nous ont amenée à nous demander dans quelle mesure la langue maternelle à l'école pouvait être un levier pour sa réussite scolaire. Si l'on considère la langue maternelle des enfants accueillis dans la classe, il existe une grande variété de profils : certains enfants ont une langue maternelle autre que le français, d'autres enfants ont entendu plusieurs langues dont le français avant leur entrée à l'école, d'autres encore ont été au contact de différentes langues mais pas le français. Par conséquent, les enfants arrivent avec peu ou pas de connaissance du français, mais aussi avec la connaissance d'une ou plusieurs langues, dont le français ou non. Le champ de notre recherche ne concernera donc pas uniquement les enfants allophones, mais aussi les enfants multilingues.

La problématique est la suivante : en quoi la construction d'un espace-pont plurilingue à l'école, est-elle un levier pour la réussite scolaire du tout-petit allophone et/ou multilingue ?

I.2.2) Hypothèses

À partir de cette problématique, nous formulons deux hypothèses qui permettraient de donner quelques éléments de réponse :

Hypothèse 1 : construire un espace-pont plurilingue soutient le développement harmonieux de l'enfant, indispensable aux apprentissages de l'élève.

Hypothèse 2 : construire un espace-pont plurilingue ouvre un espace de dialogue parents-enseignant, fondement d'une coéducation réussie au bénéfice de l'enfant.

II) Cadre théorique

II.1) Le développement harmonieux de l'enfant

Pour le *développement harmonieux* de l'enfant, il est demandé à l'enseignant, dans la fiche *Poste à profil* (ANNEXE 1), de « *prendre en compte les besoins spécifiques des enfants de moins de trois ans* ». En effet, les besoins sont liés au développement dans le sens où parler de « besoins » renvoie à ce qui est individuellement nécessaire pour le développement d'un enfant. Quels sont les besoins à prendre en compte pour favoriser le développement de l'enfant de 2 ans ?

II.1.1) Les besoins de l'enfant de 2 ans

- Toujours dans la même fiche, il est écrit pour l'enseignant « *qualités relationnelles adaptées aux besoins des jeunes enfants* », « *développement physiologique et psychologique du jeune enfant* », « *développements sensoriel, cognitif, moteur, social et langagier de l'enfant* ». L'enfant de 2 ans a des besoins fondamentaux qui sont physiologiques (besoins de boire, de manger, de dormir et d'être propre), affectifs (besoins de sécurité, de stabilité, de sentiment d'appartenance et d'affection) et moteurs (besoins de mouvement, de sortie et de découvertes). Les structures d'accueil collectives s'attachent à respecter ces besoins essentiels au développement des enfants. Cette prise de conscience massive des besoins des très jeunes enfants a modifié le regard porté sur l'enfant. Aujourd'hui, il n'est plus considéré uniquement comme un objet de soins, mais aussi comme une personne à part entière avec ses besoins et ses désirs.

- D'après Maslow (psychologue américain), il existe pour tout être humain et à tout âge une hiérarchie des besoins fondamentaux (1954). La pyramide de Maslow permet de classer les besoins humains par ordre d'importance en 5 niveaux :



Source : <https://www.marketing-etudiant.fr/pyramide-de-maslow.html>

Un individu agit en fonction de ses besoins. Ils sont hiérarchisés : quand certains sont satisfaits, d'autres de niveau supérieur apparaissent. On peut voir que l'individu ne peut s'accomplir, tant que ses besoins physiologiques, de sécurité, affectifs n'ont pas été satisfaits, tant qu'il n'est pas reconnu ou ne se sent pas estimé par les autres.

En 2006, la représentation des besoins essentiels a évolué, passant de la conception hiérarchisée de Maslow, à l'identification d'un « méta-besoin » (Lacharité et al., 2006, p381) : « Il s'agit du besoin qu'ont tous les enfants d'établir des relations affectives stables avec des personnes de leur entourage immédiat ». Ce besoin est « méta » car il « englobe la plupart (sinon l'ensemble) des autres besoins fondamentaux que peut avoir un enfant au cours de son développement ». « Répondre de manière pertinente aux besoins relationnels de l'enfant a comme principal enjeu de préserver le sentiment de sécurité de base, qui est l'assise de toute dynamique de développement » (Bonneville-Baruchel, 2014, p31). Dans le rapport Giampino, sur le développement des jeunes enfants dans les structures d'accueil collectives, il est écrit que « le sentiment de sécurité affective est essentiel dans le développement de l'enfant et influence grandement son développement comme l'usage qu'il fera de ses capacités » (2016,

p46).

Dans le contexte scolaire, le sentiment de sécurité ou d'insécurité affective du tout-petit naît de « *la transition délicate entre la maison et l'école. Elle ne peut être réglée de manière uniforme pour tous les enfants* » (Éduscol b, 2015, p5). Dans l'ouvrage *Enfance et psy* (2003, p31) Rayna explique que l'adulte doit « *donner à l'enfant une place de sujet* ». Il ne s'agit pas seulement d'offrir au tout petit un environnement sain, sécurisé et éducatif. Le professionnel doit aussi le considérer comme une personne à part entière avec son histoire personnelle qu'il lui faut développer et encourager avec sa famille. Autrement dit, pour un développement harmonieux de l'enfant, il s'agit d'identifier ses besoins propres en parallèle des besoins fondamentaux communs à tous. Nous pouvons nous demander si les enfants de 2 ans allophones et/ou multilingues ont des besoins communs spécifiques, en plus de ceux cités auparavant ?

II.1.2) Les besoins de l'enfant de 2 ans allophone et/ou multilingue

- Dans ce mémoire, nous utilisons les termes : *allophone, multilingue, plurilingue*. Au cours de nos lectures, nous avons vu que ces trois termes étaient tour à tour employés pour désigner des enfants qui parlent plusieurs langues, des enfants issus de familles qui parlent une ou plusieurs langues étrangères à celle du pays de scolarisation ou encore des enfants issus de l'immigration. Afin de savoir exactement de quoi nous parlons, nous allons définir plus précisément chacun de ces concepts.

Pour Helot (2007, p10) « *le terme **plurilingue** fait référence à la coexistence de plusieurs langues au sein d'une société ou d'un groupe.* » Il fait référence au contexte social, au contact de plusieurs langues dans le même espace classe. « *Le terme **multilingue** qualifie la connaissance multiple de langues par un même individu.* » Le contexte est ici individuel, on considère l'enfant et ses connaissances personnelles.

Le Casnav (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage) donne sa définition d'un élève **allophone** : « *C'est un élève qui parle une autre langue que le français lorsqu'il arrive en France.* » Ce terme est positif, contrairement à son prédécesseur « non francophone ». « *Cette nomination présuppose des compétences dans des langues autre que le français* » (Krüger, Thamin et Cambrone-Lasnes, 2016, p30).

Notre étude concerne les enfants allophones et/ou multilingues, car nous accueillons des enfants migrants ou issus de l'immigration, avec un bagage langagier très divers. Si nous n'avions choisi que les enfants allophones, nous aurions écarté les enfants à qui l'on parle plusieurs langues à la maison dont le français. Si nous n'avions choisi que le terme multilingue, nous aurions écarté les enfants allophones monolingues.

Ces termes se rapportant à la langue maternelle, il nous faut également définir ce concept.

La langue maternelle

Le dictionnaire Le Robert en 1959 donne une définition qui pointe toute la difficulté de poser un cadre clair à ce concept :

« Langue maternelle : la langue que l'on a apprise de sa mère, de ses parents ou de son entourage dès le berceau, ou encore celle de la « mère-patrie ». — REM. Les dictionnaires courants définissent la langue maternelle comme « la langue du pays où l'on est né ». Cette définition ne recouvre pas la généralité des cas. Pour un Français né au Japon, élevé dans un milieu où l'on parle français, la langue maternelle est incontestablement le français. Inversement un Français dont les parents d'origine étrangère ne parlent plus que le français, pourra fort bien considérer comme sa langue maternelle une langue qu'il ignore, celle que parlaient ses ancêtres lointains, si, affectivement, il ne se considère pas comme Français. La langue maternelle peut donc être tantôt celle de la mère, tantôt celle de la mère-patrie ».

Ici, le terme *maternelle* ne fait pas référence à la mère mais à la transmission de nos ancêtres. Dans le recensement, la langue maternelle est plutôt définie comme la première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise. Il faut savoir que les communautés de langue officielle sont déterminées à partir des résultats à la question du recensement sur la langue maternelle. La langue maternelle désigne également « *celle qui est acquise de manière tout à fait naturelle par le biais de l'interaction avec l'entourage immédiat, sans intervention pédagogique et sans une réflexion linguistique consciente* » (Dictionnaire des définitions, 2012). Elle correspond souvent à la langue que l'enfant entend le plus souvent à la maison. Les spécialistes préfèrent, dans ce cas, parler de « langue première » (ou L1). Pour les jeunes enfants multilingues, la langue maternelle peut aussi signifier plusieurs langues : toute langue bien maîtrisée de son répertoire.

Selon Lüdi (2006), « *demander à quelqu'un quelle est sa langue maternelle, c'est poser la question de son identité linguistique* ». Ceci révèle une dimension de la notion de langue maternelle : elle connote « *une appartenance à une identité linguistique fortement chargées d'émotionnalité* ». En effet, « *l'espace sonore est le premier espace psychique* » dans lequel l'enfant se construit (Krüger *et al.* 2016, p96). Ce sont les voix familières qui permettent au nouveau-né de développer simultanément ses émotions, ses perceptions et son activité psychique. C'est grâce à la mélodie de la langue que les bébés « *reconnaissent la voix de leur mère parmi les autres voix féminines et les mots de leur langue maternelle parmi les autres mots d'une langue étrangère phonologiquement éloignée du français* » (Abdelilah-Bauer, 2015, p21).

Langue, culture et identité

Pour bien se développer, l'enfant se construit sur l'héritage transmis par ses ancêtres. Or, comme nous l'avons vu, la langue, c'est une transmission des grands parents, des parents, c'est l'histoire de la famille... Pour Amin Maalouf, écrivain arrivé en France en 1976 à la suite de la guerre au Liban, la langue maternelle fait partie des éléments qui définissent une culture et une identité. En 1998, dans son essai Les identités meurtrières, il définit pour tout être humain le besoin de langue identitaire, sentiment d'appartenance à une communauté, puissant et rassurant ainsi que le droit de tout homme à conserver sa langue maternelle et à s'en servir librement. De même, Abdelilah-Bauer définit la langue comme « *pivot de l'identité culturelle* » (2015, p61). Nous voyons ici apparaître les besoins particuliers des enfants allophones et/ou multilingues.

Un individu qui migre change de pays et rencontre un autre espace, une autre culture. Helot et Rubio (2013) relatent qu'en 2000, Shonkoff et Phillips, spécialistes australiens du développement de l'enfant, ont alerté sur le fait que pour son développement, l'enfant a besoin d'être reconnu et valorisé dans sa **culture** d'origine. « *Une institution qui œuvre pour le bien-être de ses enfants ne doit pas lui demander d'abandonner sa langue et sa culture au seuil de la structure qui l'accueille* ». (p63)

La construction de son identité par la langue et la culture est un besoin, mais aussi et surtout un droit. Dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (UNICEF, 1990), partie Objectifs de l'éducation (en vue de l'épanouissement et du développement de l'enfant), il est stipulé :

Dans les États parties où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, [...] ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe.

Comment la langue et la culture participent-elles à la construction de l'identité ? Pour les sciences humaines, **l'identité** est « *un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs.* » Il s'agit d'un processus toujours en transformation, se construisant dans « *un incessant chassé-croisé dynamique entre soi et la communauté* » (Enfance et Psy, p133). Selon Mucchielli, l'identité est « *un ensemble de critères de définition d'un sujet et un sentiment interne* » (2013, p39). L'individu construit son sentiment d'identité à partir des sentiments : d'unité, d'appartenance, de différence, de valeur, d'autonomie et d'estime de soi (p60). Autrement dit, c'est au travers du contact des différentes langues et des cultures, que l'enfant allophone et/ou multilingue va construire son sentiment d'identité, lui-même dépendant de tous les sentiments positifs ou négatifs qui lui auront permis ou non d'accéder à l'estime de soi.

Or, nous avons vu précédemment avec la pyramide de Maslow que l'estime de soi n'est possible que si le besoin juste précédent, c'est-à-dire le besoin affectif, est satisfait.

II.1.3) La langue et le méta-besoin affectif

En quoi la langue du tout petit allophone et/ou multilingue est-elle liée au méta-besoin affectif ?

De manière générale, Giampino explique que « *le sentiment de sécurité libère la pensée et soutient les progrès tandis que le sentiment d'insécurité affective fige et provoque parfois la régression* » (2016, p46). Beaucoup de chercheurs ont observé les effets négatifs sur le plan affectif de la coupure avec la langue maternelle. Pour Krüger *et al* (2016), l'entrée à l'école maternelle va constituer une « *double rupture* » pour les enfants de migrants, par « *la perte de repères sonores et linguistiques* » (p95). Dans *Enfance et psy* (2003, p13), Perrenoud explique que « *certaines troubles de l'apprentissage ne sont pas dus à des manques intellectuels ou culturels, mais à des conflits de loyauté* ». Parmi les vulnérabilités spécifiques de l'enfant de

migrant, on trouve l'entrée à l'école. Pour cet enfant, passer d'une langue à une autre, c'est procéder à une négociation entre deux univers. Il arrive alors que l'enfant refuse de parler la langue familiale. Il s'agit d'« *un processus de l'ordre du déni lié à un interdit internalisé* » (Graci, 2001). À l'école, l'enfant devant taire sa langue maternelle, il peut avoir un sentiment de honte à parler sa langue. Nous avons recueilli les propos d'une maman (en février 2017), qui s'est livrée sans que nous l'ayons questionnée à ce sujet :

Paroles de parents

Je suis partie du Sénégal et je suis arrivée en France quand j'avais 3 ans. Lorsque je suis entrée à l'école, j'ai ressenti une telle pression par rapport à la langue française, que j'ai renié ma langue maternelle. Je ne voulais plus la parler, même à la maison. Toutes les personnes que je connais qui viennent du Sénégal ont vécu la même chose que moi, mes cousins, mes cousines... Aujourd'hui, je suis maman et je me rends compte que ça me manque, que j'ai besoin de mes origines. J'aurais aimé apprendre ma langue à ma fille mais c'est trop tard, je ne sais plus la parler et je le regrette aujourd'hui.

Source : notes de recherches écrites selon une maman d'enfant fréquentant une structure collective du Havre

Ou inversement, parfois l'enfant s'interdit de parler la langue de l'école. Ce cas particulier de mutisme sélectif n'est pas rare. Il est rapporté dans beaucoup d'ouvrages scientifiques : « *si elle [la biographie langagière de l'enfant] est passée sous silence, peut occasionner à l'école le fréquent diagnostic de mutisme* » (Hélot et Rubio, 2013, p54), « *une prévalence accrue des troubles de la relation (mutisme, troubles du spectre autistique...) dans des situations de* » « *perte du bain linguistique et culturel originel* » » (Lebovici, 1986, p62-63), « *taire la langue de sa famille est souvent synonyme de se taire tout court* » (Hélot, 2007, p223).

Voici les propos d'un papa, sur le site de l'association Ouvrir la voix :

Paroles de parents

Il paraît que les enfants bilingues, les filles sont plus facilement sujets à un tel trouble.[...] Je considère que le mutisme de notre fille a été une réaction à un mal-être, à des tensions intérieures. D'autres enfants font de l'eczéma, de l'asthme, font pipi au lit... Ma fille, elle, a fait du mutisme sélectif. Ce trouble est malheureusement beaucoup plus inquiétant, car il a tendance à « s'ancrer », et l'enfant a de la peine à sortir de ce rôle dans lequel il s'est enfermé.

Source : notes de recherches écrites selon un papa qui s'exprime sur un blog

On dit que ces enfants souffrent de mutisme sélectif, car ils parlent à la maison mais pas dans d'autres sphères sociales telle que l'école. Le mutisme sélectif est un trouble plutôt rare, estimé à moins de 1 % des sujets reçus dans les structures de santé mentale. Mais pour Gellman-Garçon (2007, p14) « *il est fort probable que ce trouble est sous-diagnostiqué, car un certain nombre de cas de mutisme sélectif apparaissent juste après, voire pendant l'acquisition du langage* ». Le mutisme survient « *brutalement au moment de l'entrée à l'école, avec des symptômes alors similaires à ceux d'une anxiété de séparation (12 à 20 % des cas)* » (p17). Le danger à laisser du mutisme sélectif s'installer se situe à tous les niveaux de la pyramide de Maslow: au sein de la classe, l'enfant mutique en situation de mal-être sera rapidement marginalisé par ses pairs. « *Le risque d'un mutisme persistant à l'école (en dehors des problèmes purement académiques) est donc que l'enfant soit rejeté par les enseignants et par ses pairs, ce qui augmente d'autant plus son isolement social* » (Gellman-Garçon, 2007, p6). En effet, comme le souligne Abdelilah-Bauer (2016, p60), « *une langue ne peut pas exister par elle-même, elle est liée au social, elle est ce qui nous relie aux autres* ». Isolé, l'enfant mutique aura moins d'occasions pour développer ses habiletés sociales et cela aura des répercussions jusqu'à l'adolescence, voire parfois jusqu'à l'âge adulte.

Du côté des textes institutionnels, l'Éducation Nationale admet que, pour éviter le mutisme, c'est le méta besoin affectif qui doit être comblé. Pour cela, l'enseignant doit « *établir les conditions de la communication* » (Eduscol b, 2015) :

*L'aptitude des enfants de moins de trois ans à prendre la parole et communiquer dépend d'abord des conditions de l'accueil qui leur est fait dès les premières semaines de classe. En effet, **la prise de parole requiert dès le plus jeune âge la nécessité d'une sécurité affective et d'une relation fondée sur une extrême bienveillance.***

Au regard des attendus, on comprend toute l'importance de répondre aux besoins spécifiques du tout petit allophone et/ou multilingue en termes de langage, en lien avec l'affectif, pour lui permettre de se développer dans toutes ses dimensions. Néanmoins, l'objectif étant la réussite scolaire, cette réussite passant par la maîtrise de la langue de scolarisation, est-il vraiment bénéfique pour les élèves de faire entrer leur langue maternelle à l'école ? Qu'en dit la recherche ? Comment est-ce considéré par les institutions ?

II.2) Acquisition d'une langue seconde, développement de l'enfant et apprentissages

II.2.1) L'évolution des textes de l'Éducation Nationale au sujet des langues maternelles étrangères

a) Les langues régionales

Les lois autour de la présence ou non d'autres langues que le français à l'école a commencé avec les langues régionales.

Dans les années 1880, une série de mesures a affaibli les langues régionales de France. Les enfants, « coupables » de s'exprimer à l'école dans une autre langue que le français, étaient sévèrement punis. Cet usage imposé de la langue française avait alors pour objectif d'élever le niveau d'éducation et d'instruction de la population. En 1950, la loi Falloux instaura le français comme seule langue en usage à l'école. L'objectif était de centrer une langue commune à la nation, fédératrice et rendant les échanges possibles entre tous les habitants. Depuis 1992, le français est l'unique langue officielle en France. On peut dire que la politique linguistique française repose sur un monolinguisme d'État.

Cependant, depuis les années 1950, plusieurs lois ont été votées en faveur du retour des langues régionales. En 1951, la loi Deixonne a permis l'enseignement de quatre langues régionales dans le secondaire. En 1992, lors de la création de l'Union Européenne, le Conseil de l'Europe a signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires qui proclame « *le droit imprescriptible de pratiquer une langue régionale dans la vie privée et publique* ». En 1994, la loi Toubon reconnaît l'usage des langues régionales dans l'enseignement.

b) Les langues de l'immigration

Parallèlement, les textes ont aussi évolué en ce qui concerne les langues de l'immigration.

➤ En 1978, dans la Circulaire n° 78-238, il est préconisé « *la prise en compte des langues et des cultures des nations étrangères* ». L'Éducation Nationale essaye d'offrir aux enfants de migrants, de meilleures conditions d'insertion dans l'école et dans la société française et la possibilité de se réadapter, le cas échéant, à leur pays d'origine. De cette circulaire ont été créés, en 1979, les ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine). « *Ils sont mis en œuvre sur la base d'accords bilatéraux visant à la scolarisation des enfants des travailleurs*

migrants, en vue de promouvoir, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants » (Directive européenne du 25 juillet 1977).

➤ En 2002, le Bulletin Officiel n°1 des Programmes de l'Éducation Nationale dément toute théorie de handicap lié au plurilinguisme : *« l'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté [...] L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle »*. Dans le cas de difficultés rencontrées par les enfants, c'est aux enseignants de *« trouver un moyen de renforcer la langue maternelle »* (p24), et non pas de demander à l'enfant de l'abandonner.

➤ Le 7 février 2006, le Rapport Commission de la culture, de la science et de l'éducation recommande (p90) de *« favoriser le développement de répertoires enfantins plurilingues et soutenir de façon consistante toutes les langues du répertoire enfantin »* (article 12.3.2) et de *« proposer, chaque fois que cela est possible un soutien fort dans la langue maternelle aux enfants dont celle-ci n'est pas la langue officielle de l'état »* (article 12.3.3).

➤ En 2013, avec la loi n° 2013-595, l'intérêt de l'ouverture à la langue maternelle étrangère à l'école n'est plus uniquement à destination de l'enfant d'immigré, mais pour tous. *« Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin »* (article 39). La langue maternelle étrangère est considérée comme un atout pour accéder à une richesse linguistique partagée par tous. Cette orientation politique est essentielle car comme le souligne Hélot (2007, p9), en France, *« des élèves monolingues et multilingues se côtoient de plus en plus fréquemment dans les classes »*.

➤ Enfin, dans les nouveaux programmes de l'Éducation Nationale parus en 2015, cette prise de conscience de la pluralité des langues parlées est encore plus mise en avant : *« ouverte sur la pluralité des cultures du monde »* (p3), *« écouter d'autres langues parlées »*, *« l'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, acquiert le langage »* (p5), *« une conscience des langues »* (p5), *« la ou les langues qu'ils entendent »*, *« la langue qu'on leur parle »* (p6) *« la communication peut passer par d'autres langues que le français »*, *« éveil à la diversité linguistique »* (p7).

À la lecture des textes de l'Éducation Nationale, nous constatons une évolution de la reconnaissance de la langue maternelle étrangère dans le milieu scolaire vers sa valorisation en termes de richesse pédagogique. À l'école, l'enfant allophone apprend le français, c'est une langue seconde, ou d'acquisition, ou L2. L'enfant devient alors bi ou multilingue. En quoi le fait d'encourager le bilinguisme est-il bénéfique au développement de l'enfant ? Et qu'en est-il de l'apprentissage de la langue de scolarisation ?

II.2.2) Langue d'acquisition et développement de l'enfant

a) Avancées de la recherche

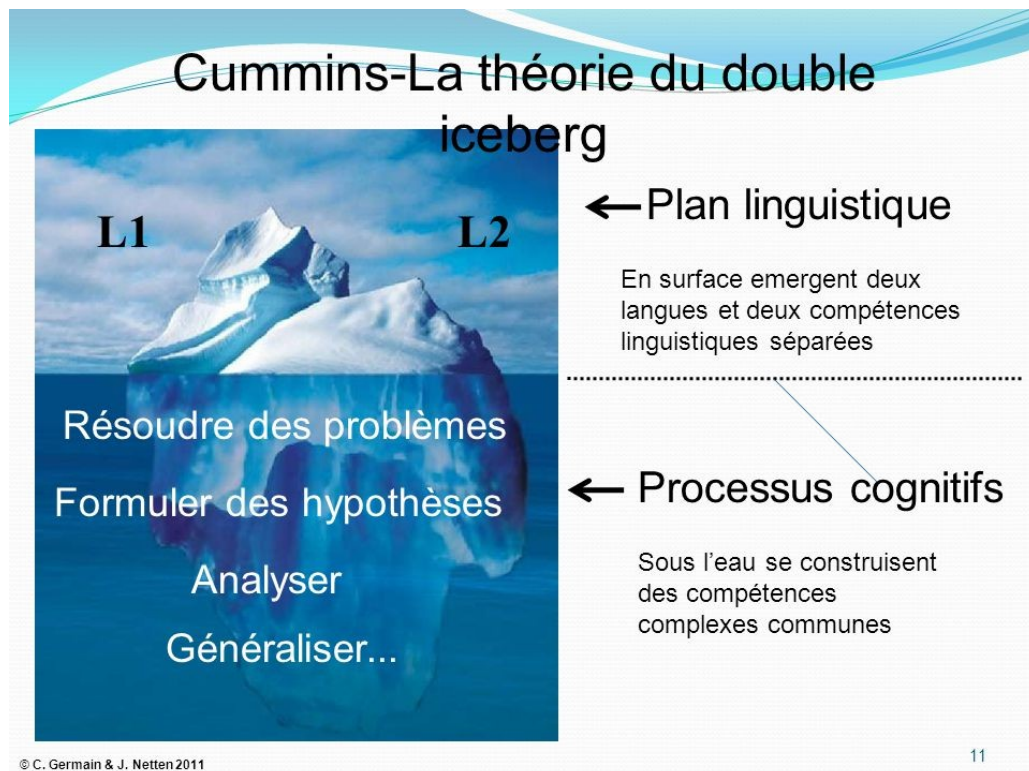
À la fin du XIXème et durant la première moitié du XXème siècle, des théories ont présenté le bilinguisme comme un handicap. Le pédagogue anglais Simon S. Laurie qui défend la thèse de la nocivité du bilinguisme pour l'enfant, explique que « *l'enfant bilingue aurait à mettre plus d'énergie que le monolingue à apprendre deux langues et donc aurait un développement mental retardé d'autant* » (Tabouret-Keller, 2011, p5). De même, pour Otto Jespersen, linguiste danois, le bilinguisme peut avoir des séquelles cognitives parce que l'effort mental pour apprendre deux langues diminuerait la capacité intellectuelle de l'enfant (1922). D'autres théories affirment que les élèves bilingues souffrent d'une intelligence faible et d'une grande confusion mentale, parlent de dédoublement de la personnalité et de schizophrénie. Ces thèses ont depuis été contredites par les recherches menées en acquisition du langage dans la seconde moitié du XXème siècle et par les découvertes faites grâce aux nouvelles technologies, comme l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (technique non-invasive permettant d'enregistrer les variations du flux sanguin dans les zones cérébrales) ou le potentiel évoqué (mesures de l'activité électrique cérébrale par des capteurs placés sur le cuir chevelu). Des scientifiques s'interrogent : dans quelle mesure les bilingues ont été les victimes de la politique et des classes sociales dirigeantes ?

« Alors que les classes dirigeantes sont largement plurilingues, les locuteurs de formes régionales ou dialectales restent en difficulté face aux exigences de l'unité prétendue d'une langue dominante, face aux contraintes de l'accès à l'instruction dans cette même langue [...] Dues aux conditions historiques et politiques désastreuses de la cohabitation des langues, ces difficultés,

patentes, sont interprétées comme un handicap propre au bilinguisme lui-même ». (Tabouret-Keller, 2011, p8)

Les études démontrant les effets positifs du bilinguisme pour tous se sont développées depuis peu. Vygotsky est l'un des premiers à l'évoquer : « *le bilinguisme pourrait rendre les enfants plus sensibles au caractère arbitraire des relations entre formes et significations* » (Kail, 2015, p91). Ben-Zeev (1977) trouve que le style divergent des bilingues les rend plus créatifs. Pour Bialystok (1987), les enfants bilingues ont de meilleures compétences métalinguistiques et de meilleures chances de réussite scolaire grâce à un contrôle supérieur des opérations linguistiques qui les avantagent dans l'acquisition de la littératie.

En 2001, Jim Cummins a beaucoup fait avancer la recherche dans ce domaine. Il propose sa théorie du double iceberg pour expliquer l'interdépendance des langues :



Source: <http://slideplayer.fr/slide/3591095/>

En surface, on voit deux langues et deux compétences langagières séparées : la prononciation, le vocabulaire, les règles de syntaxe. Alors que sous l'eau se construisent des compétences communes : les capacités d'analyse, d'interprétation et de synthèse. Pour Cummins, « *les deux langues se « nourrissent » l'une l'autre quand l'environnement éducationnel donne aux enfants accès aux deux* » (2001, p4). Ainsi, grâce à cette interdépendance, le développement

de la langue maternelle contribue au développement de la langue de scolarisation. Abdelilah-Bauer explique que, chez les bilingues avant 6 ans, les zones du cerveau qui traitent le langage, traitent les deux langues « *comme une seule* » (2015, p43).

Il n'y a donc aucun danger pour la langue de scolarisation à conserver sa langue maternelle, ni à l'encourager. Pour obtenir de meilleurs résultats, il est même préconisé de développer les deux langues. C'est important pour le développement langagier de l'enfant, mais aussi pour son développement global. En effet, la langue première est la langue dans laquelle l'enfant « *aura commencé à comprendre le monde qui l'entoure et à le symboliser* » (Hélot et Rubio, 2013, p51). Comme nous avons vu précédemment, il est du devoir de l'école d'aider l'individu à se construire en prenant en compte son vécu avant l'école et en se basant sur ses acquis. « *Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant. Si on demande à un enfant, directement ou indirectement, de laisser au seuil du portail de l'école sa langue et sa culture d'origine, dès lors, il y laissera ses fonctionnements de base et son identité* » (Cummins, 2001, p19).

De plus, les langues entretenant entre elles un rapport dialectique, c'est la seule chose que l'on peut prendre à l'autre sans perdre la sienne. Conserver sa langue et en apprendre une ou beaucoup d'autres, ne met pas en péril l'identité d'une personne, elle l'enrichit. Comme le raconte Cheikh Hamidou Kane dans L'aventure ambiguë (1961), la maîtrise d'une nouvelle langue procure un sentiment de joie et devient alors une nouvelle composante de l'identité. On peut avoir des langues d'appartenance et des langues de coeur.

b) Persistance des premières théories

Malgré les dernières découvertes scientifiques, les premières théories défendant les effets néfastes du bilinguisme et du maintien de la langue maternelle pour l'acquisition de la langue de scolarisation, persistent.

Récemment, dans le Rapport préalable au sujet de la prévention de la délinquance Bénisti (2004), il est dit que « *entre 1 et 3 ans, seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer* » (p9). Cette préconisation est illustrée d'un graphique présentant la *Courbe*

évolutive d'un jeune qui au fur et à mesure des années s'écarte du « droit chemin » pour s'enfoncer dans la délinquance :

- entre 0 et 4 ans, premières années sans problème
- entre 4 et 6 ans, difficultés de langue et comportement indiscipliné
- entre 20 et 23 ans, entrée dans la grande délinquance, trafics de drogues et vols à main armée

Ce pré-rapport est vivement critiqué par toute la communauté scientifique, car il va à l'encontre des recherches dans le domaine linguistique. Le graphique et le discours associant langue maternelle étrangère et délinquance, prédestinant le jeune allophone à la criminalité, sont supprimés dans le rapport définitif de 2005. Toutefois, le pré-rapport laisse des traces vives dans la mémoire collective tant il est un des « échos d'une idéologie sécuritaire caractéristique des politiques françaises actuelles, en matière d'immigration notamment » (Muni Toke. 2009, p35).

c) Le multilinguisme, généralité ou particularité ?

Cette question se pose d'autant plus en France en raison de sa politique linguistique monolingue. Contrairement à ce que nous (français) pensons, le monolingue n'est pas la règle. C'est un « cas limite, dû à des circonstances culturelles particulières » (Lüdi, 2006). Abdelilah-Bauer dit que « sur 224 états dans le monde, 29 seulement peuvent être considérés comme monolingues » (2015, p39). Pourtant, lorsqu'on regarde le tableau établi par l'université de Laval au Québec, répertoriant le nombre de pays bilingues, on constate un nombre majoritaire des pays monolingues :

Tableau 1 : nombre de pays bilingues selon l'Université de Laval.

| RÉSUMÉ | Afrique | Asie | Europe | Océanie | Amérique | Total |
|-----------------------------------|---------------|---------------|-------------|------------|---------------|---------------|
| Nombre de pays bilingues | 24/57 | 9/50 | 10/46 | 8/27 | 3/47 | 54/195 |
| Population concernée du continent | 387 963 844 | 1 722 687 977 | 51 252 473 | 5 396 766 | 53 771 166 | 2 221 072 226 |
| Population totale/continent | 1,216,130,000 | 4,436,224,000 | 738,849,000 | 39,901,000 | 1,001,559,000 | 7,4 milliards |

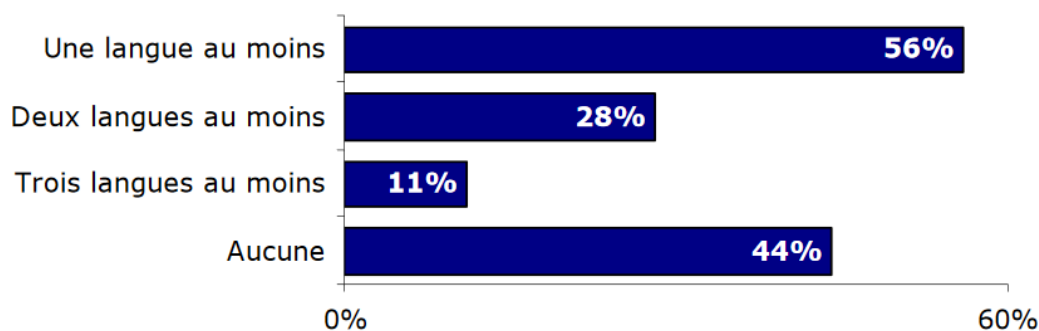
Seulement 54 pays sur un total de 195 ont au moins deux langues officielles. Comment peut-on alors considérer le monolingue français comme une exception ? Comme une

particularité ?

Sur le site, il est expliqué que les pays pris en compte sont des États souverains. Donc, ne sont pas comptabilisés les États non souverains, c'est-à-dire les provinces, régions autonomes, territoires d'outre-mer, cantons ou états libres associés qui sont subordonnés à un autre gouvernement (État souverain), mais qui ont généralement leur propre constitution, administration, langue, monnaie, etc. Lorsqu'on considère ces États non souverains, ou régions, les chiffres changent. Par exemple, l'Espagne a pour langue officielle le castillan, à laquelle s'ajoutent officiellement : le basque en Pays basque, l'occitan dans le Val D'arran, le catalan en Catalogne et le galicien en Galice. Ces 4 régions n'étant pas des États souverains, elles ne sont pas comptabilisées dans le tableau. Bon nombre d'États souverains sont constitués de régions plurilingues. Parmi eux, on trouve les États-Unis, l'Italie, le Mexique, la Russie, la Chine, l'Allemagne ou encore le Royaume-Uni.

De même, des recherches ont été effectuées pour essayer de chiffrer le nombre de locuteurs monolingues ou multilingues. D'après Dalgalian (2000), 80 % des enfants de 8 ans sont bilingues ou plurilingues dans le monde. Mais comme le dit Grosjean dans le Huffington Post en 2018, « *malgré l'absence de statistiques précises, on estime qu'environ la moitié de la population mondiale se sert régulièrement de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours.* ». Il s'agit souvent d'estimations, car les chiffres se basent sur des sondages menés auprès de personnes qui peuvent ne pas vraiment se sentir bilingues (suivant leur conception personnelle du bilinguisme, parfait ou imparfait), qui peuvent ne pas tout révéler (du fait du caractère parfois soustractif de certaines langues), ou sur des recherches orientées en fonction de certains objectifs. Dans le n°243 de l'Eurobaromètre une étude a posé aux citoyens des États membres de l'Union européenne, la question suivante :

D48b-d Quelles sont les langues que vous parlez suffisamment bien pour participer à une conversation exception faite de votre langue maternelle ?



Source : http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_sum_fr.pdf

Selon ce sondage, 56% d'entre eux sont capables de participer à une conversation dans une autre langue que leur langue maternelle, soit plus de la majorité.

En France, si l'on prend en compte les populations immigrées, environ quatre cents langues sont parlées. En 2004, Akinci, De Ruiter et San Augustin ont recensé 66 langues différentes à Lyon. Dans le cadre étatique, le français comme unique langue officielle est certes obligatoire, mais dans la sphère privée, chacun a le droit de parler comme il l'entend. Le plurilinguisme, culturellement admis dans la plupart des autres pays, est nouvellement considéré en France. Désormais, « *le français se définit par rapport aux langues pratiquées par les pays avec lesquels la France est liée; c'est dire qu'il ne constitue plus une pierre de référence, mais un élément moteur de relations* » (Chevalier, 2009, p5). L'école française a un certain retard par rapport à d'autres pays, comme le Canada ou la Suisse officiellement plurilingues depuis longtemps. Leurs institutions scolaires ont développé des approches pédagogiques autour du multilinguisme de leurs élèves, *l'éveil aux langues*, sur lesquels nous allons pouvoir nous appuyer pour notre recherche.

II.2.3) Actions pédagogiques innovantes d'éveil aux langues

a) Historique

L'approche *Éveil aux langues* est apparue en 1984 en Grande-Bretagne. Elle a été créée par Eric Hawkins pour favoriser, chez les écoliers anglais, le passage de leur langue maternelle à l'apprentissage de la langue de scolarisation, ainsi que la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques.

Dans les mêmes années, en Suisse, Eddy Roulet a élaboré « *un cadre théorique afin de rapprocher les pédagogies des langues maternelle et secondes, et de permettre aux élèves de mieux comprendre, à travers la diversité des langues, le fonctionnement du langage* » (Elodil, 2006). Cette approche a été baptisée **éveil aux langues** dans les années 1990 et a donné naissance aux approches didactiques EOLE (**Éveil au langage et Ouverture aux Langues de l'École**).

Les objectifs de EOLE visent les apprentissages langagiers, en passant par :

- l'accueil et la légitimation des langues de tous les élèves.
- la prise de conscience du rôle social et identitaire du français / langue commune.
- le développement d'une prise de conscience du plurilinguisme de l'environnement proche ou lointain.
- la structuration des connaissances linguistiques des élèves par la prise en compte de diverses langues présentes ou non dans la classe; le développement de la réflexion sur le langage et les langues et sur les habiletés métalinguistiques; le développement d'une perspective comparative, fondée sur "l'altérité linguistique" et qui permet de mieux connaître une langue (par exemple le français) à travers l'apprentissage d'autres langues.
- le développement de la curiosité des élèves dans la découverte du fonctionnement d'autres langues (et de la / des sienne(s)), de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, de leurs capacités de discrimination auditive et visuelle, de comparaison, etc.
- l'apprentissage d'une méthodologie de recherche concernant la compréhension du fonctionnement des langues, de leur rôle, de leur évolution et de leur histoire.
- le développement de stratégies pour la compréhension des langues de mêmes familles.
- le développement d'une socialisation plurilingue.
- le développement d'une "culture langagière".

Source : http://www.elodil.com/historique_eveil.html

En 2002, un projet d'éveil aux langues nommé ELODIL (*Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique*) a été créé au Québec à partir de ces avancées européennes. Sur le site d'ELODIL, il est expliqué, qu'il s'adresse à « *tous ceux et celles qui souhaitent développer les compétences interculturelles et les compétences langagières de leurs élèves, notamment dans des milieux défavorisés, que le français soit leur langue maternelle, leur langue seconde ou encore leur langue tierce* ». L'éveil aux langues, initialement destiné uniquement aux élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue du pays de scolarisation, est désormais dispensée à tous.

b) Mise en place et principes pédagogiques

L'approche pédagogique de l'éveil aux langues est apparue dans le champ scolaire, car « *c'est tout d'abord dans l'espace de la classe elle-même que les élèves peuvent rencontrer la diversité* » (Kervran, 2006, p30). C'est une démarche qui « *ne demande pas une formation aussi lourde que celle qui est nécessaire à une mise en œuvre efficace de l'enseignement des langues étrangères [...] Les enseignants n'ont pas besoin d'être experts* » (Hélot, 2007, p199). En effet, ils vont pouvoir se baser sur les savoirs des élèves et des parents.

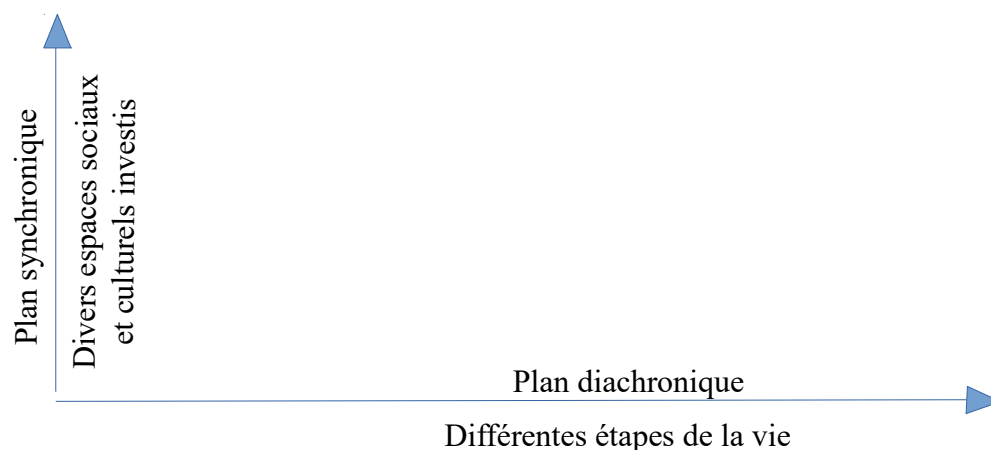
Elle est centrée sur la diversité linguistique prise comme matériau didactique. La didactique de cette approche correspond à l'âge des enfants, l'apprentissage se faisant de façon naturelle

et peu formalisée. On parle de sensibilisation et non pas d'éducation aux langues. « *La démarche prime sur les contenus* » (Hélot, 2007, p200). Pourtant, nous verrons que l'éveil aux langues participe au processus d'apprentissage des langues y compris celui de la langue de scolarisation. Il s'agit d'accueillir mais aussi de légitimer les langues de tous les élèves. « *Le bilinguisme et le multilinguisme sont considérés comme une ressource, comme un apport positif à la vie de la classe, alors qu'auparavant ils étaient perçus comme un handicap pour l'apprentissage du français* » (Hélot, 2007, p227)

c) Enjeux

➤ **Au niveau individuel**

Pour l'enfant allophone et/ou multilingue, l'approche type éveil aux langues peut « *permettre la réduction de clivages et des conflits liés à la situation transculturelle* » (Krüger et al, 2016, p96) En effet, selon Goï (2012), elle permet de « *réconcilier le continuum biographique de l'enfant* » sur les plans diachronique et synchronique :



« *Sur le plan diachronique, une reconnaissance institutionnelle des langues de l'enfant permet d'articuler les différentes étapes de sa vie, dans leur chronologie. [...] Sur le plan synchronique, cette reconnaissance à l'école et en dehors de l'école, préserve la diversité et le choix de rendre visible ou invisibles certains éléments mais sans introduire de tentation schizophrénique, portant au clivage des espaces symboliques* » (Krüger et al, 2016, p34)

Pour tous les élèves de la classe, l'approche multiple des langues leur permet de construire des compétences sous-jacentes communes à toutes les langues (Cummins, 2001), comme les capacités d'analyse, d'interprétation et de synthèse, mais aussi « *de comprendre des*

mécanismes linguistiques et sociolinguistiques, d'en repérer certaines transversalités et d'en différencier les critères singuliers propres à chacune des langues (sonorité, prosodie, alphabet, etc) » (Krüger et al, 2016, p43) Elle participe également à une plus grande motivation chez les élèves à l'apprentissage des langues étrangères.

➤ **Au niveau du groupe**

Enjeu langagier : l'enjeu principal est « *d'essayer de résoudre les problèmes pédagogiques que pose la mosaïque ethnique qui constitue l'effectif de certaines écoles tout en préservant l'idéal d'unité républicaine* » (Hélot, 2007, p215). En effet, l'apprentissage de la langue de scolarisation reste essentielle pour la réussite des élèves. L'approche s'appuie sur le fait que la connaissance de plusieurs langues favorise l'apprentissage de la langue d'acquisition. De plus, le contact avec toutes les langues parlées en famille par les élèves n'y fait pas obstacle, dans la mesure où la multiplicité des langues pointe le « *rôle fédérateur* » (Hélot, 2007, p190) de la langue de l'école.

Enjeu culturel : En sensibilisant les enfants aux langues, l'approche d'éveil aux langues a aussi pour objectif d'agir « *sur leurs attitudes (développement de la tolérance, légitimation des cultures d'origine) et sur les aptitudes à apprendre les langues, favorisant l'ouverture à l'autre, la curiosité et le goût d'apprendre* » (Krüger et al, 2016, p72). L'éveil aux langues agit sur la dimension identitaire des individus mais aussi sur la construction de l'interculturel, du vivre ensemble. Kevran explique les bienfaits de la démarche : *le développement de représentations et attitudes positives (ouverture à la diversité linguistique et culturelle), le développement d'une culture langagière qui aide à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre* (2006, p30),

d) Construire un espace pont langagier

Pour Hélot (2007, p245), cette approche de la multiplicité des langues demande aux enseignants de « *construire des ponts pour franchir ces frontières, de penser ces distances pour tisser de nouveaux espaces* », de créer un espace-pont.

Le mot *espace* vient du latin *spatium*, qui a deux significations : elle désigne un lieu physique (l'arène, les champs de courses) mais aussi une durée. Selon le cnrtl, le mot *pont* désigne un « *lien, intermédiaire, transition entre des personnes, des choses* ».

Construire un espace-pont langagier, c'est permettre un espace de rencontre au sein de l'école, entre toutes les langues de tous les élèves, entre la langue de l'école et la langue de l'élève, entre l'école et la famille.

Exemples d'espaces-pont langagiers créés dans une approche d'éveil aux langues :

- *les bonjours* : dans cette activité proposée aux tout-petits (en âge préscolaire), des doudous disent chacun bonjour dans une langue différente. Les bonjours peuvent être appris par l'enseignant, mais aussi être enregistrés par les parents. Les enfants peuvent ensuite par mimétisme répéter les bonjours dans toutes les langues.
- la mascotte de la classe a des amis dans le monde entier qui viennent souvent lui rendre visite à l'école. Ils apportent avec eux des objets de leur pays et apprennent aux enfants des chansons ou des comptines dans leur langue.
- un album jeunesse travaillé en langue française en classe, est traduit dans plusieurs langues étrangères et raconté à toute la classe par les parents.
- dans le projet Didenheim, mené entre 2000 et 2004 par Hélot en Alsace, il a été demandé aux enfants de l'école élémentaire et à leurs parents de faire une fleur de leur biographie langagière personnelle : un pétale = une langue. Le jardin des langues ainsi constitué a valorisé les enfants et les parents multilingues, créé des discussions autour des langues, et donné envie les enfants monolingues d'apprendre d'autres langues.

II.3) L'espace de dialogue école-famille, fondement d'une coéducation réussie au bénéfice de l'enfant

Pour pratiquer l'éveil aux langues, pour construire un espace-pont langagier entre la maison et l'école, l'enseignant a besoin de travailler avec les parents. En effet, c'est le parent qui saura expliquer à l'enseignant quelle est la (ou quelles sont les) langue(s) parlée(s) à la maison, par qui, quelles sont les comptines écoutées, comment dit-on bonjour dans sa langue, est-ce que l'enfant parle bien dans sa langue maternelle ? Cette dernière question est un indicateur très important de la compétence langagière de l'enfant qui ne saurait être évaluée sans le parent expert dans sa langue d'origine.

II.3.1) Définition de la coéducation

a) Définition du lien parents/enseignants

Au cours de nos lectures scientifiques et institutionnelles, nous avons constaté que les termes *collaboration*, *partenariat*, *coopération* et *coéducation* sont utilisés dès lors que sont évoqués les liens entre les parents et les professionnels de l'éducation. Il convient de définir plus précisément ces termes afin de connaître la qualité du lien que nous souhaitons développer dans notre recherche :

La **collaboration** est « *la mise en commun des ressources et des savoir-faire des personnes, mais sans partage de la décision* » (Sellenet, 2006, p58)

Le **partenariat** est une « *forme contractuelle de collaboration économique et sociale, il implique de manière générale des partenaires de statut plus ou moins différent qui décident de mettre en commun leurs ressources et de partager risques et bénéfices dans la poursuite d'objectifs communs.* » (Tremblay, 2003, p 47) Nous voyons ici que le terme *partenariat* met en avant une relation plus quantitative que qualitative.

Le concept de la **coopération** est le terme générique recouvrant les niveaux différents de *rapport à l'autre*. Co-opérer, c'est agir ensemble, participer à une oeuvre, à un projet commun. La coopération est la capacité de collaborer à cette action commune ainsi que les liens qui se tissent pour la réaliser.

Pour Prévôt (2014, p15) « la **coéducation** représente le partage des responsabilités éducatives entre la famille et les autres éducateurs (réels ou potentiels) de l'enfant. L'éducation relève de la responsabilité de tous les éducateurs de l'enfant ». Dans cette approche, « *les pratiques et les modèles éducatifs introduits ne doivent pas être forcément identiques, ils peuvent être différents, complémentaires, le tout est qu'ils soient discutés et cohérents pour l'enfant, permettant à ce dernier de construire son identité* » (Bardou, 2015, p 65). Le terme de *coéducation* établit une relation entre l'enseignant et les parents ayant pour objectif le bon développement de l'enfant.

À la lumière des concepts ainsi définis, nous pouvons dire que deux termes peuvent définir le lien parents/enseignants : coopération et coéducation. Nous apprécions le terme **coopération**

pour la prise en considération des *liens qui se tissent*. Cependant, nous conserverons le terme **coéducation** qui recouvre toutes les dimensions du *travailler ensemble* entre les acteurs éducatifs, mais **dans l'intérêt supérieur de l'enfant**. La coéducation « *signifie qu'il y a des liens à faire entre l'éducation familiale et les éducations institutionnelles (crèche, maternelle, l'école en général)* » (ONISEP, 2017, p3). Effectivement, dans *coéducation*, il y a le terme *éducation*. Il s'agit d'éduquer ensemble. Mais que veut dire éduquer ?

b) Qu'est-ce que l'éducation ?

Le mot *éducation* a une double origine latine : *educare* et *educere*.

Educare signifie nourrir, élever, former. Dans ce premier sens, l'éducation vise à aider l'individu à grandir, à lui transmettre des connaissances et un héritage (culturel, langagier...) afin de modeler l'enfant selon une certaine image, en fonction de l'éducateur.

Educere signifie faire éclore, conduire hors de. Ce deuxième sens renvoie à l'action de l'adulte qui doit symboliquement conduire, accompagner l'enfant au-delà de cette image.

Dans cette double origine du mot, nous voyons bien déjà qu'il existe une tension entre les deux approches : l'éducation doit à la fois conduire l'enfant dans une certaine direction, tout en faisant confiance à ses potentialités et lui permettant de se dépasser. « *Tout l'art des parents, comme celui des professionnels, est de maintenir vivante cette tension, c'est une tension fondatrice* » (Sellenet, 2006, p41).

Éduquer n'est pas d'abord affaire de savoirs, ni de maîtrise de connaissances. C'est d'abord affaire de transmission. « *Cette transmission, qui n'échappe ni aux déterminations singulières inconscientes, ni aux déterminations culturelles, constitue sans doute l'essentiel des actes éducatifs destinés à accompagner le passage de l'enfant : quitter le « cercle des désirs parentaux » pour aller vers les autres, le social, le monde ...* » (De Carlo, 2006, p27)

En effet, l'enfant est un être en construction, un projet que l'adulte tente d'orienter par des choix éthiques, des valeurs qui lui sont propres, des interdits fondateurs, et pas seulement par les savoirs conquis dans le domaine scientifique. Ainsi, l'éducation s'inscrit dans un contexte historique, social et culturel. Elle concerne tous les acteurs qui entourent l'enfant. Dans notre recherche, il convient de considérer la coéducation parents-enseignant et l'évolution de ce concept dans l'Éducation nationale.

c) Éducation Nationale et coéducation

Autrefois appelée Instruction Publique, l'Éducation Nationale apparut en 1932 pour signifier « *la responsabilité de la nation, la laïcité, l'unité d'un système d'enseignement pour tous et pas seulement pour une élite* » (Muller, 1999, p156). L'opposition entre *instruction publique* et *éducation nationale* date de la Révolution française avec, d'un côté, ceux qui estiment que l'éducation revient à la famille quand le rôle de l'école doit se limiter à l'instruction, et de l'autre, les défenseurs d'un modèle visant à former l'enfant dans sa totalité au sein d'une école assurant une éducation communautaire et égalitaire. Il n'est alors pas surprenant que la coéducation ne soit apparue que tardivement dans les programmes de l'école maternelle, l'école n'ayant été considérée comme un lieu d'éducation que depuis peu. Voici l'évolution des textes de l'Éducation Nationale au sujet de la coéducation :

➤ Circulaire du 2 août 1977, l'école maternelle :

« *Dès l'inscription à l'école, s'impose l'établissement d'un lien avec la famille, afin de connaître le passé de l'enfant, son mode actuel de vie* » (p225)

« *Il sera bon d'adapter la pédagogie au milieu géographique, [...] mérite la mise au point de techniques pédagogiques adaptées [...] les expériences de ces enfants relevant des influences d'une école parallèle très différente, leur confèrent un caractère original à prendre en considération* » (p226)

L'école maternelle, originellement salle d'asile pour garder et soigner les enfants les plus défavorisés dont les mères travaillent, a toujours eu le souci de s'adapter aux conditions de vie des enfants pour les accueillir le mieux possible. On voit ici que l'école reconnaît l'existence de *l'école parallèle* et passe par le dialogue avec la famille pour s'adapter à l'enfant.

➤ Circulaire du 30 janvier 1986

P64, dans la partie intitulée *la connaissance des enfants* : les savoirs de l'enseignant sont fondés uniquement sur « *les sciences* » et sur « *l'observation des enfants* ».

La connaissance de l'enfant n'est pas un savoir partagé avec les parents.

➤ Programmes de l'école maternelle de 1995 :

Les parents d'élèves sont reconnus membres de la communauté éducative.

« Le jeune enfant a besoin de cohérence. Il est indispensable que l'école maternelle soit ouverte aux familles et entretienne avec elles des relations de confiance » (p16)

« C'est en tenant compte de ses capacités et de ses intérêts que le maître l'aide [l'enfant] à se construire. [...] Parce qu'il connaît bien l'enfant, l'enseignant sait lui proposer des activités qui lui permettront... » (p19)

Les notions de *familles / relations de confiance / bonne connaissance de l'enfant* sont présentes mais aucun lien n'est fait entre elles. On ne sait toujours pas comment, de quelle façon, l'enseignant peut *bien connaître* un jeune enfant nouvellement arrivé et s'appuyer sur ses intérêts.

➤ Bulletin Officiel du 14 février 2002 :

« Les enseignants partagent avec les parents l'éducation des enfants qui leur sont confiés. Cette situation impose confiance et information réciproques. Elle [l'enseignante] doit prendre le temps d'écouter chaque famille et lui rendre compte fidèlement des progrès ou des problèmes passagers rencontrés par son enfant. La qualité de cette relation est le socle de la nécessaire coéducation qu'école et famille ne doivent cesser de construire. »

C'est la première fois que le terme coéducation apparaît. La relation parents/enseignant se construit ici autour des réussites et des difficultés scolaires de l'enfant. On peut y voir une relation plutôt descendante: l'enseignant expert écoute le parent en difficulté et explique ce qu'il faut faire.

➤ Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006 relative au rôle et à la place des parents à l'École :

« L'obligation faite à l'État de garantir l'action éducative des familles requiert de soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves légalement responsables de l'éducation de leurs enfants. »

Dans cette circulaire s'opère un changement de paradigme : le parent devient le référent. C'est lui qui est responsable de l'éducation avant l'enseignant et c'est à l'école de soutenir l'action engagée par les familles pour leurs enfants.

➤ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 :

« L'enfant qui entre pour la première fois à l'école maternelle possède déjà des savoir-faire, des connaissances et des représentations du monde : dans sa famille et dans les divers lieux

qu'il a fréquentés, il a développé des habitudes, réalisé des expériences et des apprentissages que l'école prend en compte. » (p2)

« Dès l'accueil de l'enfant à l'école, un dialogue régulier et constructif s'établit entre enseignants et parents ; il exige de la confiance et une information réciproques ». (p2)

Le vécu de l'enfant avant son entrée à l'école est considéré positivement, comme un point d'appui pour les enseignants. Des pistes pour mettre en place la coéducation sont données : la régularité des rencontres, la confiance et l'information réciproques. Un équilibre entre les deux parties est attendu, néanmoins il reste au stade informatif de surface.

II.3.2) Coéducation et réussite scolaire

a) Pourquoi la coéducation favorise la réussite scolaire

La coéducation est de plus en plus présente dans les programmes de l'Éducation Nationale, car elle est importante pour la réussite scolaire des élèves. Le rapport sur l'école maternelle de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de l'Inspection de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGEN-IAEN, 2011) est de ce point de vue sans concession. Parmi les préconisations défendues dans ce rapport, il est fait état de la nécessaire relation famille-école et de l'importance de favoriser l'implication des parents dans le processus éducatif. L'articulation entre éducation familiale et éducation scolaire représente un défi majeur pour lutter contre les inégalités sociales et favoriser ainsi la réussite des élèves. En effet, les études menées par l'OCDE (d'après le rapport PISA de 2012), expliquent que c'est le développement de la coéducation parents-enseignant qui conduit à une plus grande implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. Ceci a pour conséquence une attitude des élèves plus positive à l'égard de l'école et de meilleurs résultats scolaires.

De nombreuses études scientifiques vont dans le même sens en montrant que l'implication des parents dans la vie scolaire de l'enfant est un facteur déterminant de la réussite des élèves.

b) À propos de la coéducation en REP+

De manière générale, la démarche de coéducation en milieu scolaire est complexe, car elle se situe à l'intersection entre les projets institutionnels de l'école et ceux de la famille. Dans le contexte de notre recherche, la REP+, la coéducation est très importante pour la réussite

scolaire des élèves, mais elle est en même temps plus difficile à construire : pour Mackiewicz, « en REP, l'école est confrontée à un deuxième défi, celui des formes d'engagements parentaux avec leurs dimensions identitaires, individuelles comme collectives » (2010, p52). En effet, « dans la mesure où ces tensions sont inscrites dans les histoires singulières et dans des appartenances collectives, la relation de coéducation est au cœur de dynamiques identitaires » (p53). Dans le rapport PISA (2012), il est mis en avant le fait que les parents défavorisés sont généralement moins impliqués dans la scolarité de leurs enfants, pour des raisons économiques et sociales. Leurs difficultés de la vie quotidienne, parfois de survie, les rend peu disponibles à la scolarité de leurs enfants. De plus, la plupart des familles populaires ont une grande confiance presque aveugle en l'école et en attendent beaucoup. Enfin, d'autres parents ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs enfants parce qu'ils pensent qu'ils n'y ont pas leur place. D'après Goï (2008), les enseignants considèrent souvent que certaines pratiques éducatives vont de soi, alors qu'en réalité certains parents ne sont pas familiers avec ce que l'on attend d'eux. C'est d'autant plus vrai avec des familles d'origine étrangère qui ont connu une autre forme d'école qui n'avait pas forcément les mêmes attentes. C'est aux enseignants d'explicitier tout cela.

Lors de la refondation de l'éducation prioritaire en 2014, six priorités ont été affirmées pour les réseaux éducation prioritaire, dont celle de *Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire*. Le terme choisi est **coopération**. Et effet, lorsqu'on lit le référentiel pour l'éducation prioritaire (2014, p10), les points abordés sont de l'ordre de la coopération : tout y est mis en œuvre ensemble (les moments conviviaux, les réunions parents/enseignant, les journées portes ouvertes, la remise du bulletin, les conseils d'école, la visite du collège ...) dans un objectif commun qui est la réussite de l'élève, mais jamais n'est mentionné l'enfant, son développement, sa construction d'être social. Le lien école/famille semble encore difficile à définir par les institutions, qui donnent des directives organisationnelles, sans jamais creuser les questions de fond.

c) La coéducation et l'accueil des enfants de 2 ans

Dans le rapport Giampino (2016), il est écrit que « les parents constituent le point d'origine et le port d'attache du petit enfant avant trois ans. Accueillir un jeune enfant c'est travailler avec ses parents, car il ressent les incohérences et en pâtit. » (p59) L'école est un lieu d'accueil qui ne doit pas remplacer la famille. L'enfant « est l'héritier d'une histoire à

laquelle s'ajoute un environnement culturel, social et économique. L'objectif premier des professionnel-le-s, même s'ils ignorent le contexte, consiste à ne pas en couper l'enfant, puisque cela structure son identité » (p60).

L'accueil personnalisé, la continuité et la cohérence du projet pour l'enfant avec les parents font partie des conditions énumérées dans ce rapport pour la sécurité affective des tout-petits en accueil collectif. On y parle de **prime éducation** pour la prime enfance. Dans la prime éducation, « *le mode d'accueil a un statut de « passeur » pour le petit enfant entre sa famille et le grand monde* ». La coéducation mise en place dans le dispositif d'accueil pour les moins de trois ans est donc particulière. Il s'agit pour l'enseignant de réussir à conjuguer une fonction de familiarité et d'altérité avec les enfants. La fonction de familiarité, de part le lien fort d'attachement du tout petit envers sa famille, ne saurait être créée sans une réelle coéducation avec les parents. Les difficultés que rencontrent les enseignants sont souvent dues au fait que cette dimension affective de l'accueil est niée, alors qu'il est en fait « *impossible de travailler avec l'élève très jeune, sans accueillir l'enfant en lui et sa famille* » (Thollon Behar, 2010, p7).

L'école maternelle en général et le dispositif d'accueil pour les moins de trois ans en particuliers, étant de loin le lieu de rencontre le plus fréquent entre parents et enseignants, il est important de tout mettre en œuvre pour instaurer les bases d'une coéducation réussie.

II.3.3) Pour une coéducation réussie

Pour Thollon Behar (2010), « *en tout premier lieu, il paraît essentiel de travailler la question de l'accueil* » (p17). Dans le dispositif d'accueil pour les moins de trois ans, le mot *accueil* est un terme important. On le trouve 10 fois dans les Programmes de l'école maternelle (2015) et 20 fois dans le document sur la scolarisation des moins de trois ans (2016). « *L'adaptation des enfants de moins de trois ans dépend de la qualité de l'accueil qui leur est fait, de la prise en compte de leurs besoins, mais aussi de l'attention portée aux parents.* » (Éduscol c., 2015, p5). Le champ de notre recherche se situe à ce moment clé du premier contact entre l'institution scolaire française et le tout petit allophone et/ou multilingue accompagné par ses parents migrants ou issus de l'immigration.

a) Accueillir

Accueillir les parents, c'est aller à la rencontre d'individus qui ont des représentations et des vécus différents. C'est accepter d'être confronté à des comportements, à des actes, à des réactions qui nous heurtent. Selon Derrida (1997), accueillir, c'est accepter de « *s'exposer à ce visiteur dont les lois et les comportements sont imprévisibles* », c'est accepter « *de se transformer en fonction de ce qui arrive* ». La coéducation nous engage dans une relation où nous sommes modifiés autant que nous participons à la modification de l'autre. En effet, « *aller à la rencontre des parents, c'est aussi aller à notre propre rencontre, dans la mesure où sommes conduits à « porter attention » à nos représentations, à nos conceptions, nos manières de faire, de penser ... quand elles se trouvent confrontées à celles des parents* » (De Carlo, 2006, p20). Cette rencontre, si elle est réussie, permet aux parents et aux professionnels d'apprendre autant les uns des autres.

Pour bien accueillir, il convient également de ne pas généraliser les parcours et les objectifs des familles accueillies. Le piège serait de considérer le groupe et non pas l'individu.

Dans le Danger d'une histoire unique, Chimamanda Ngozie Adichie l'explique très bien :

« Ma camarade de chambre américaine était choquée par moi. Elle m'a demandé si elle pouvait écouter ce qu'elle appelait ma "musique tribale", et fut par conséquent très déçue quand j'ai sorti ma cassette de Mariah Carey. [...] Ce qui m'a frappée, c'était qu'elle avait ressenti de la pitié pour moi avant même de me connaître. [...] Ma camarade de chambre connaissait une seule histoire de l'Afrique. Celle de la catastrophe. [...] La conséquence de l'histoire unique est celle-ci : elle vole leur dignité aux gens. Elle nous empêche de nous considérer égaux en tant qu'humain. »

Chaque enfant, chaque parent doit être accueilli avec son histoire qui lui est propre et non résumé à sa langue, à sa culture, à ses origines. Toutes les actions à visée coéducative impliquent certes d'être attentifs à l'univers social et aux problématiques rencontrées par les parents. Pourtant il ne faut jamais réduire l'élève et sa famille à leurs problèmes, mais plutôt travailler avec.

Accueillir une langue

À l'école, il faut penser l'accueil des enfants et de leurs parents. Mais dans le cadre de notre recherche, il faut aussi accueillir les langues dans la classe. Ce concept est présent dans plusieurs ouvrages : « *penser la diversité linguistique et culturelle à l'école française conduit inéluctablement à repenser l'accueil des langues des jeunes enfants* » (Krüger et al, 2016, p86), « *accueillir les enfants dans le monde des langues* » (Hélot, 2007, p189), « *accueil des élèves dans le monde diversifié des langues et accueil des élèves dans la diversité de leurs langues* » (Candelier, 2003, p331). Tout comme l'accueil d'une personne, l'accueil d'une langue doit passer par sa rencontre. Il faut donc ouvrir un espace pour toutes les langues dans la classe, au même titre que la langue de scolarisation, car l'accueil, même s'il est complexe, ne peut se faire que par réciprocité. La coéducation nécessite de faire des projets personnalisés, sans devancer les désirs des parents pour leurs enfants. Par exemple, comme le mentionnent Krüger et al (2016), « *certains parents pensent aussi qu'il n'est pas de la mission de l'école de travailler les langues familiales et qu'il faut plutôt s'intéresser à la langue majeure de scolarisation comme facteur de promotion scolaire et sociale* » (p31) En effet, ce n'est pas parce qu'un parent est allophone qu'il accueillera positivement un projet plurilingue en classe, surtout lorsque son objectif premier est que son enfant parle la langue de scolarisation et qu'il craint que le maintien dans sa langue maternelle freine cet apprentissage.

b) Prérequis à la coéducation

La coéducation est difficile à mettre en place, car elle nécessite de se mettre d'accord sur les objectifs, sur les finalités puis sur les moyens.

- Les **objectifs** : une difficulté majeure surgit quand on affronte la question du *pourquoi* des rencontres. « *Les intentions, les finalités, le sens qui sous-tendent les rencontres renvoient parfois à des interrogations politiques, idéologiques et éthiques* ». (De Carlo, 2006, p9)

- Les **finalités** : une autre difficulté réside dans les notions d'intérêt et de bien-être de l'enfant : qui définit l'intérêt de l'enfant et comment ? Les parents peuvent être désemparés, ballottés entre des savoirs évolutifs et des préconisations instables.

- Les **moyens** : la coéducation ouvre aussi l'interrogation du *comment*, qui n'est pas d'abord affaire de techniques, mais « *de positionnement : comment créer un espace de rencontre où il s'agit de « faire avec les parents », et non de « faire pour les parents », ou, pire, « faire sans*

eux » ? » (De Carlo, 2006, p10)

Si l'enseignant se positionne « *en expert, adossé aux savoirs dits scientifiques, pour aider des parents qui seraient moins experts, ou pas experts du tout* », cela « *crée et installe un rapport de places peu propice à une rencontre et à une possibilité de coopération et d'évolution* » (De Carlo, 2006, p25). Chaque acteur doit donc être valorisé dans son rôle, ses compétences et ses savoir-faire. Sur le site d'ATD Quart Monde, dans le chapitre *Le croisement des savoirs et des pratiques : une démarche*, il est expliqué que pour une communication égalitaire, il faut croiser les savoirs et non pas les additionner « *pour construire une plus-value* ».

II.3.4) Coéducation autour des langues

La deuxième hypothèse de notre recherche suppose que la construction d'un espace-pont langagier peut aider à ouvrir un espace de dialogue parents-enseignant. Autrement dit qu'une approche d'éveil aux langues est une voie favorisant la mise en place de la coéducation.

Tout d'abord, l'approche d'éveil aux langues permet de répondre aux questions problématiques autour de la coéducation, à savoir les objectifs, les finalités et les moyens :

- Les **objectifs** : *pourquoi* se rencontrer ? Pour construire le projet plurilingue ensemble.
- Les **finalités** : qui définit *l'intérêt de l'enfant* ? L'intérêt est défini par l'enseignant et les parents qui établissent un projet personnalisé. Il est évolutif en fonction de l'enfant, des discussions et des observations faites à la maison et sur le terrain.
- Les **moyens** : *comment créer un espace de rencontre où il s'agit de faire avec les parents* ? En accueillant (tel qu'explicité dans le chapitre précédent), l'enfant, ses parents et la (les) langue(s) familiales.

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, la coéducation n'est effective que si les savoirs sont partagés. L'enseignant ne connaissant pas toutes les langues présentes dans l'espace classe, il est obligé de faire appel aux parents pour l'aider. La réalisation d'un projet type éveil aux langues, nécessite pour les acteurs éducatifs de travailler ensemble, de se réunir, d'échanger, de proposer. Ensemble, le projet évolue. Même s'il est au départ impulsé par l'enseignant, il devient au final le fruit de cette collaboration. Ainsi, les parents ne sont plus simplement invités à entrer dans l'espace classe, ils pénètrent « *l'espace des savoirs à transmettre* » (Hélot 2007, p231). Les savoirs sont partagés entre les enseignants, les parents

et les enfants qui apprennent les uns des autres. Grâce à l'approche d'éveil aux langues, les parents deviennent de réels partenaires des enseignants, qui, sans eux, ne peuvent pas mener à bien ce type de projet. À l'issue d'observations d'activités plurilingues et de questions posés aux parents, Krüger *et al* (2016) ont conclu que « *l'introduction d'activités plurilingues dans la classe pour lesquelles leurs savoirs sont sollicités est perçue par les parents comme une porte ouverte sur une possibilité de partage* » (p108).

Enfin, cette approche permet de rééquilibrer la tension éducative entre la famille et l'école dans les quartiers défavorisés où les parents se sentent souvent amoindris dans leurs compétences éducatives. L'éveil aux langues fait accéder le parent à une capacité d'*empowerment*, c'est-à-dire à « *la capacité de donner de la valeur à son propre savoir* » (Gieve et Magalhaes, 1994, p131). Le parent retrouve une possibilité de reconnaître son savoir comme une compétence. « *Leurs savoirs [des parents] ont été légitimés aux yeux de tous les élèves, de leurs propres enfants, et des enseignants* » (Hélot, 2007, p231)

III) Méthodologie

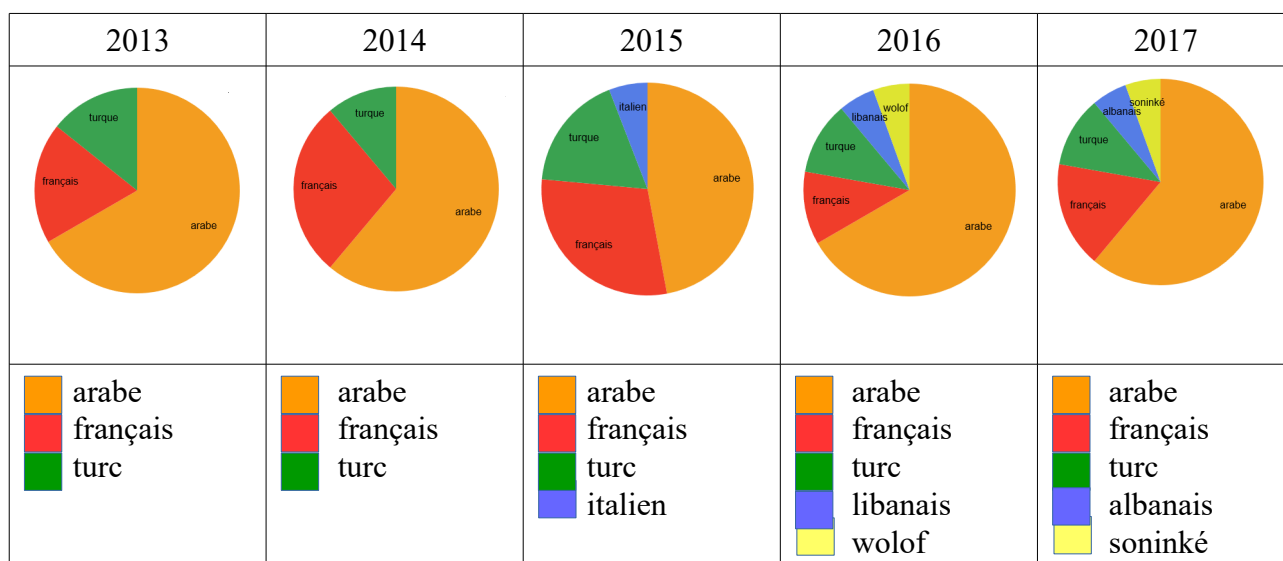
En ce qui concerne la formulation dans ce mémoire, le « je » représente le positionnement de **l'enseignante**. Il est employé pour évoquer mon expérience personnelle et mes choix propres. Le « nous » représente celui de **l'enseignante-chercheuse**. Il est utilisé pour exposer une réflexion commune issue du cadrage théorique, scientifique et institutionnel. Enfin le « elle » représente celui de la **chercheuse** qui porte un regard extérieur sur l'enseignante, professionnelle impliquée dans cette recherche.

III.1) Choix du terrain et détermination de l'échantillon

III.1.1) Le lieu de la recherche

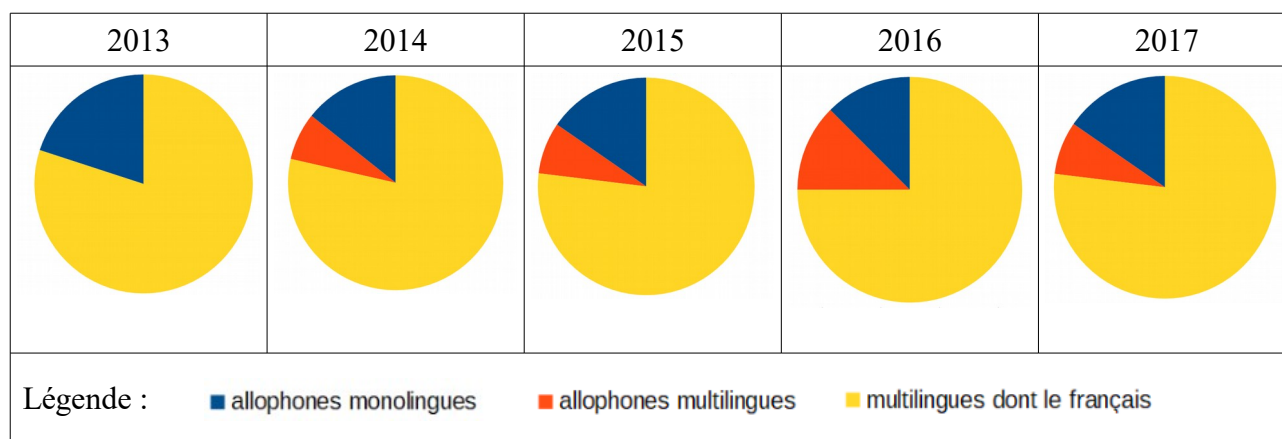
Le lieu choisi pour la recherche est une classe située dans une école maternelle en zone urbaine sensible. L'école fait partie d'un réseau d'éducation prioritaire + de l'académie de Rouen. Les REP+ ont fait l'objet d'arrêtés nationaux et « *concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire* » (Éduscol, 2017). J'enseigne dans cette école depuis 5 ans. J'ai opté pour cette classe, car elle est le terreau de notre problématique : pour les enfants accueillis, il s'agit de leur première année de scolarisation et une grande majorité d'entre eux ont au moins une langue maternelle qui n'est pas le français.

Tableau 2 : diagrammes circulaires représentant l'évolution des langues maternelles en fonction de la langue et de la répartition dans la classe



Nous constatons que nous accueillons une variété de langues de plus en plus importante et que nous accueillons une grande majorité d'élèves allophones et/ou multilingues. Parmi eux, il y a des élèves allophones monolingues, des élèves allophones multilingues et des élèves multilingues dont le français.

Tableau 3 : diagrammes circulaires représentant la répartition des élèves allophones et/ou multilingues dans la classe entre 2013 et 2017



Chaque année, parmi les élèves allophones et/ou multilingues, environ 1/4 des élèves sont allophones (monolingues ou multilingues) et 3/4 sont multilingues, et parmi ces langues multiples on trouve le français. La problématique concernant les enfants allophones et/ou multilingue, le contexte de cette classe est un lieu propice pour notre recherche.

III.1.2) Les professionnels impliqués dans la recherche

L'enseignante décide de l'emploi du temps, de l'organisation spatiale et matérielle de la classe ainsi que des activités pédagogiques. Ses fonctions lui permettent de mettre en place une méthodologie en toute liberté, de décider qui, où, quand, comment (Article L912-1-1 de la loi 2005 : *la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale*). La principale raison pour laquelle il est judicieux de mener cette enquête sur le lieu d'exercice est que nous avons besoin d'une grande flexibilité pour mener la recherche. Nous avons prévu la possibilité de pouvoir observer les effets de notre action à tout moment de la journée, dès qu'un trouble affectif se manifeste.

La difficulté qui se pose en optant pour la double casquette d'enseignante et de chercheuse, est

de parvenir à avoir le recul nécessaire pour observer les faits de manière objective dans un contexte si familier. C'est ce que Arborio et Fournier (1999) nomment « *enquête par distanciation* » (p65). Tel qu'il est préconisé, nous avons construit un inventaire intitulé « je m'attends à... » avant de commencer l'enquête, afin d'objectiver les préjugés dans l'objectif de maintenir la « *capacité d'étonnement en éveil* » (Arborio et Fournier, 1999, p66).

Un autre moyen pour être le plus objectif possible est de ne pas observer seul. En école maternelle, nous ne travaillons pas seuls : les enseignants sont accompagnés d'une ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles). Dans sa fiche-métier, son rôle est d'apporter une assistance technique et éducative à l'enseignant. Je travaille quotidiennement aux côtés de la même ATSEM depuis 5 ans. Nous avons développé une coéducation de qualité, en nous apportant mutuellement notre expertise professionnelle et nous enrichissant de nos regards croisés. Je lui ai expliqué l'objet de notre recherche et lui ai demandé son accord pour nous aider dans l'interprétation des résultats. À l'issue de chaque action, j'ai soumis les résultats des observations et leur interprétation à la validation de l'ATSEM afin de faire émerger des hypothèses concurrentes (d'autres facteurs que ceux identifiés peuvent, selon les acteurs, expliquer les comportements).

III.1.3) Les acteurs

Ce qui nous intéresse dans cette recherche, c'est le profil langagier des enfants accueillis en 2017. C'est la directrice de l'école qui a pu recueillir ces informations auprès des familles lors de l'inscription des enfants (en juin ou en septembre pour les enfants arrivés tardivement). Ces données nous ont aidé à établir un premier cadre général à notre recherche et méritera d'être approfondi par la suite de manière plus fine. Nous avons noté que 3/16 enfants n'ont que le français comme langue maternelle et que 13/16 ont au moins une langue maternelle étrangère. Même si notre problématique concerne les 13/16 élèves allophones et/ou plurilingues de la classe, les 3/16 francophones monolingues sont inclus dans la recherche, afin de vérifier la validité de la variable « langue maternelle » et de l'outil « comptine ». En effet, il est intéressant d'observer les réactions des enfants à toutes les comptines et pas seulement celles dans leur langue. Réagissent-ils à d'autres comptines que celle dans leur langue ?

À l'issue des informations données par les parents lors de l'inscription de leur enfant, un premier état des lieux des invariants a pu être établi : le sexe, la date de naissance, si l'enfant a déjà été accueilli en structure collective ou non, les langues parentales et le profil familial. Le

tableau se trouve en ANNEXE 2. Dans un souci déontologique, les enfants sont anonymés par des numéros. Ce tableau est ensuite enrichi par les observations en classe. Les autres paramètres pris en compte dans la recherche sont : les particularités comportementales qui pourraient avoir une incidence sur la recherche et la langue dans laquelle le parent dit au revoir à son enfant le matin (ANNEXE 3). En effet, il s'agit d'un moment affectivement fort, et la langue dans laquelle le parent parle à son enfant à ce moment-là nous donne des indications sur la langue affective de l'enfant.

III.2) Choix méthodologique de recueil des données

III.2.1) Approche méthodologique : la Recherche Action (RA)

La méthode choisie est la Recherche Action. C'est une méthode de recherche sociale qui essaie de contribuer à la résolution du problème social étudié. La recherche devient alors un moyen d'action.

Pour comprendre la réalité sociale, sa seule description/observation est insuffisante. La compréhension passe nécessairement par sa modification. Lewin (1952) considère que l'action permet, mieux que l'observation, de comprendre. (Jouison-Laffitte, 2009, p11)

Afin de mieux comprendre ce qui se passe à l'école pour l'enfant allophone et/ou multilingue, nous avons modifié la réalité sociale de la classe en y accueillant sa langue maternelle.

Le processus de recherche tel qu'il est défini dans la Recherche Action consiste en : identifier un problème concret, analyser la situation et choisir la méthode de collecte de données (entretiens, questionnaires, observation directe, observation participante...).

III.2.2) L'observation participante

Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle l'apport de la langue maternelle apporterait du bien-être à l'enfant, nous avons besoin d'observer les réactions, les émotions visibles des enfants lorsqu'ils entendent leur langue maternelle à l'école. Néanmoins, avec cette méthode, le chercheur s'expose au risque que les acteurs observés modifient leur conduite en tenant

compte de sa présence. Nous avons donc choisi la méthode de l'observation participante pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, ce type d'enquête permet de réaliser des observations tout en gardant mon statut d'enseignante dans ma classe. « *En participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés* » (Blanchet et Bulot, 2011, p17), on peut apporter la modification, telle que prévu dans la RA, dès que le besoin se présente. Étant donné l'imprévisibilité des réactions de chacun des enfants, l'observation participante apporte la flexibilité dont nous avons besoin. De plus, l'observation participante permet de réduire le biais selon lequel la présence de l'enquêteur modifie les comportements qu'il souhaite observer. En effet, « *une des solutions pour éviter cet écueil consiste à endosser un rôle déjà existant dans la situation étudiée* » (Arborio et Fournier, 1999, p30) et je suis déjà reconnue comme enseignante par les élèves, sujets de cette étude.

L'implication personnelle de l'observateur pouvant parfois induire une perception très orientée des phénomènes sans recul suffisant ultérieurement lors de l'analyse, nous avons construit des outils pour une prise de notes organisée en vue d'une restitution méthodique de l'observation :

- **La grille d'observation** (ANNEXE 4). Après avoir déterminé les variables qui font l'objet de l'observation, nous avons listé et codifié les réponses possibles afin de construire la grille d'observation. Elle recense les différents états émotionnels possibles et permet d'observer les émotions visibles de l'enfant. Nous écrivons à chaque fois une phrase pour décrire l'état émotionnel dans lequel se trouve l'enfant juste avant et juste après l'action. Cet outil permet d'observer des réactions, des regards, des mimiques... Nous prévoyons de recueillir aussi des informations sur les comportements non-verbaux des sujets.

- **Le journal de terrain** (ANNEXE 5). Il est constitué de notes prises sur le vif ou juste après l'action, avec des descriptions plus détaillées d'événements qui nous ont marquées ou interpellées, l'Atsem et l'enseignante-chercheuse. S'y mêlent des analyses partielles, qui appellent confirmation, démenti ou précision le lendemain. « *ce qu'on s'attendait à observer et qu'on n'observe pas, sur ce qu'on observe et qu'on ne pressentait pas* » (Arborio et Fournier, 1999, p66), des réflexions personnelles (impressions). Nous savons que la construction d'une posture d'observateur la plus objective possible passe par une prise de conscience de la subjectivité.

III.2.3) L'entretien

Afin de valider ou invalider nos hypothèses de recherche, nous avons besoin de pouvoir analyser finement et comparer le maximum de variables possibles pour connaître les influences de chacune. Ainsi nous pouvons en écarter certaines et en considérer d'autres. Pour cela, les informations données par les parents sont essentielles.

L'enseignante en REP+ a la possibilité de rencontrer les parents lors de rendez-vous individualisés dans le cadre des neuf journées dédiées à la formation, à la concertation d'équipe et à la rencontre des partenaires (dont les parents). L'avantage de ces journées est qu'elles permettent de rencontrer les parents sur le temps scolaire, pendant que tous leurs enfants sont à l'école. Ils sont ainsi plus disponibles pour parler sans crainte d'être entendus par les petites oreilles indiscretes de leurs enfants. Le lieu de l'entretien est un bureau à l'écart, sans trop de bruit, sans trop de regards extérieurs et curieux.

Ces entretiens nous ont permis de compléter la fiche portrait des enfants avec les items suivants : le % estimé d'exposition à la langue française avant l'entrée à l'école et la comptine choisie par l'enseignante-chercheuse validée ou non par le parent (ANNEXE 6).

➤ Le % estimé d'exposition à la langue française avant l'entrée à l'école.

Ce taux est calculé avec les parents suivant les critères suivants : quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ? Par les parents ? D'autres adultes référents ? Y a-t-il des grands frères et sœurs, si oui parlent-ils français ? L'enfant regarde-t-il la télévision, si oui en quelle langue sont les programmes regardés ?

S'agissant d'une estimation (en termes d'évaluation approximative), basée sur des données empiriques, elle ne saurait donner de réponse avec certitude. Néanmoins elle pourrait nous donner une tendance et peut-être aider partiellement à la compréhension de certains faits.

➤ Comptine choisie par l'enseignante validée ou non par le parent

Afin de démarrer la RA dès les premiers jours d'école (jours où les émotions sont les plus fortes), nous avons dû choisir nous-même les comptines dans différentes langues. Le premier rendez-vous individuel au cours duquel nous avons pu échanger avec les parents s'est déroulé 3 semaines après la rentrée. Au cours de cet entretien, nous avons fait écouter la comptine que nous avons choisie et l'avons soumise à l'avis des parents. Ils ont répondu à ces questions : la comptine est bien dans leur langue ou non ? Ils la connaissent ou non ? Elle fait partie de leur

bagage culturel personnel ou non ? L'enfant avait déjà entendu cette comptine à la maison ou non. Autrement dit, est-ce qu'elle fait partie de la culture familiale ?

Cette démarche nous permet de mesurer l'impact émotionnel de la langue seule par le biais de la comptine choisie, suivant qu'elle ait déjà été entendue auparavant ou non. Si une comptine en langue maternelle provoque une forte émotion chez l'enfant alors qu'il ne l'a jamais entendue auparavant, on peut penser que c'est la langue qui a été à l'origine de cette émotion.

III.3) Choix des supports méthodologiques

III.3.1) La comptine

Ne pouvant nous-même parler dans toutes les langues, nous avons choisi un support universel qui correspond au vécu des enfants de cet âge, qui existe dans toutes les langues, dans toutes les cultures : la comptine. De plus, c'est un support que l'enseignante a l'habitude d'utiliser dans la classe au moment de l'accueil justement, car elle a constaté les effets bénéfiques des comptines en particuliers et de la musique en général sur le chagrin des enfants.

Les langues représentées cette année dans la classe sont : le français, l'arabe (algérien, tunisien et marocain), le turc, le soninké et l'albanais. Nous nous sommes procuré des livres-cds de la collection Didier Jeunesse, *comptines du monde* pour les langues arabes (*A l'ombre de l'olivier*), turc (*De miel et de pistache*) et soninké (*Comptines et berceuses du baobab*). Nous avons eu beaucoup de difficulté à trouver une comptine albanaise. Nous avons opté pour une comptine trouvée sur internet

(https://www.youtube.com/watch?v=_W209clkdAc&list=PLwsTKhjzbgldrnq8AbeQar5EluUh573i&index=2). Pour la comptine française, nous avons cherché une comptine dont les paroles se rapprochaient des autres comptines, pour que le sens des paroles ou le rythme de la musique n'influe pas sur la réaction, ni les émotions des enfants.

Tableau 4 : les comptines selon la langue.

| langue | albanais | arabe | français | soninké | turc |
|----------|--------------|----------------|------------------|----------------|----------------------------|
| comptine | Qengji Vogël | Nini ya moumou | Dodo l'enfant do | N Daga An Kara | Bom bili bili bili bom bom |

La comptine est notre support privilégié pour les observations au niveau micro de l'individu.

III.3.2) Les bonjours des nounours

Nous avons cherché quelle action mettre en place pour observer au niveau macro du groupe classe. L'activité choisie devait pouvoir s'intégrer naturellement au fonctionnement de la classe habituel, afin de ne pas susciter un intérêt particulier dû à une nouveauté. Parmi les actions mises en place par des organismes spécialisés dans d'éveil aux langues (EOLE, ELODIL, DULALA), nous avons découvert et nous sommes appuyée sur une activité autour des bonjours dans toutes les langues avec la mascotte de la classe. L'enseignante utilise chaque année une mascotte, car elle aide à « *l'établissement d'une médiation langagière dans de nombreuses activités ou situations* » (Éduscol b, 2015, p6). Sa participation aux activités et évènements de la classe fait régulièrement l'objet de verbalisations par l'enseignante qui y associe les enfants, puis par les enfants.

Lors des entretiens, nous avons informé les parents du projet des *bonjours plurilingues*, avec pour objectif annoncé d'éveiller les enfants aux différentes langues. Nous avons construit le projet (ANNEXE 7) conjointement avec les parents. Pour cela, nous leur avons demandé comment ils disaient bonjour dans leur langue.

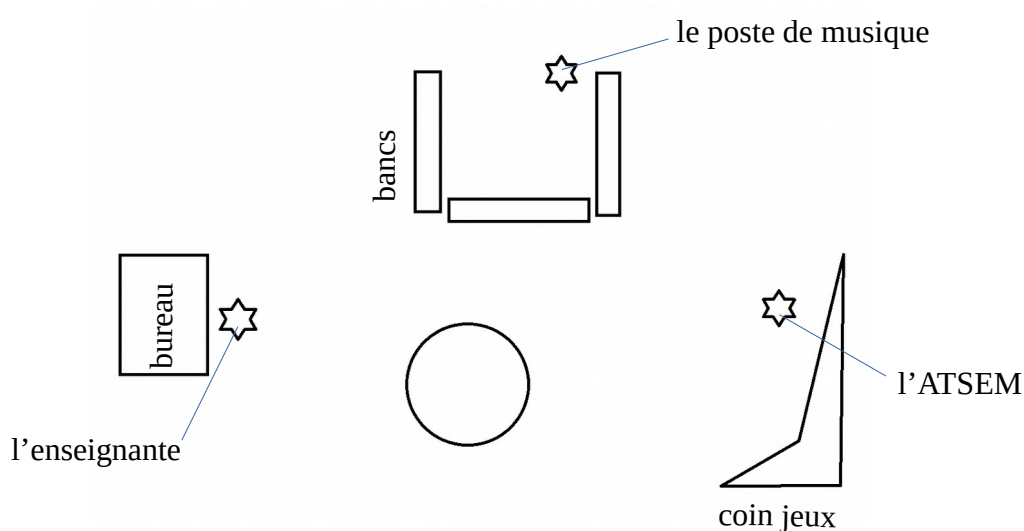
IV) Résultats

Cette partie a pour but d'analyser les résultats de la recherche afin de « faire parler » les données recueillies. Nous allons procéder ici à une analyse exploratoire en utilisant différents outils afin de mieux visualiser les données, révéler leur structure sous-jacente et extraire certaines variables importantes.

IV.1) Observations autour de l'hypothèse 1

IV.1.1) L'observation des comptines en langue maternelle

Les conditions de recueil : les observations se sont passées dans la salle de classe, juste après le départ de tous les parents. Il était important que les enfants ne cherchent pas de réconfort chez d'autres parents. Les arrivées des enfants s'étant faites de manière échelonnée entre septembre et décembre (calendrier en ANNEXE 8), nous avons pu observer finement chaque enfant à son tour. Le maximum que nous avons eu à observer en même temps a été un groupe de 4 enfants arabophones. Voici notre placement :



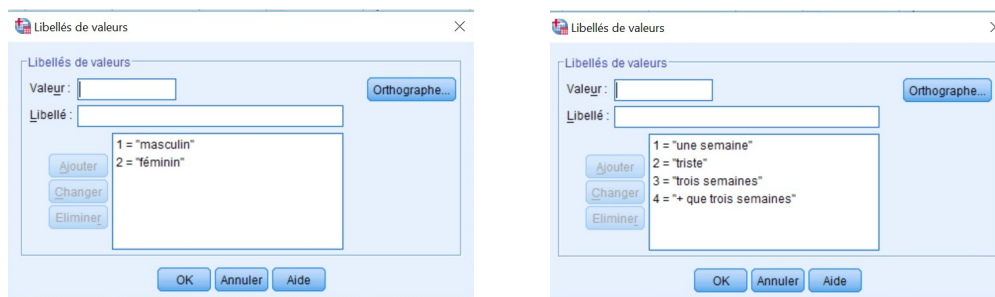
Les yeux tournés vers la classe, nous avons eu une vision de tous les enfants. Nous avons pu voir leurs comportements et leurs expressions. L'ATSEM, l'enseignante et le poste de musique sont à des points bien distincts afin que les déplacements vers l'un ou l'autre ne puissent porter à ambiguïté. En tant qu'enseignante-chercheuse, la grille d'observation en

main, nous avons coché immédiatement la réaction observée chez l'enfant. Pour plusieurs enfants à la fois, nous avons regardé les enfants tour à tour rapidement et soumis notre observation à la validation de l'ATSEM ensuite. Aucun comportement n'a suscité d'hésitation de notre part lors du recueil de données, tant les mimiques, les regards, les réactions ont été fortes et insistantes, ou au contraire inexistantes.

a) Les outils utilisés

Dans notre recherche, les variables sont qualitatives, car il s'agit de catégories non numériques. Pour mesurer la relation entre les variables, nous utiliserons la technique du tableau croisé. Nous pourrions appliquer sur ce type de tableaux le test de khi-carré de contingence qui permet de se prononcer sur l'absence ou l'existence d'un lien statistique entre deux variables qualitatives (appelé lien de contingence). Pour cela, il faut assigner des nombres, attribuer une valeur chiffrée à chaque réponse possible à l'intérieur d'une même variable. Le même nombre est assigné à toutes les personnes ayant les mêmes caractéristiques. Les nombres ne possèdent pas de propriétés arithmétiques.

Capture d'écran de la saisie des nombres des variables *sexe* et *temps d'adaptation* :



Variable dichotomique (2 catégories) Variable polytomique (plusieurs catégories)

Nous utiliserons également un tableau afin de visualiser des courbes d'évolution au niveau micro (individuel) et au niveau macro (du groupe).

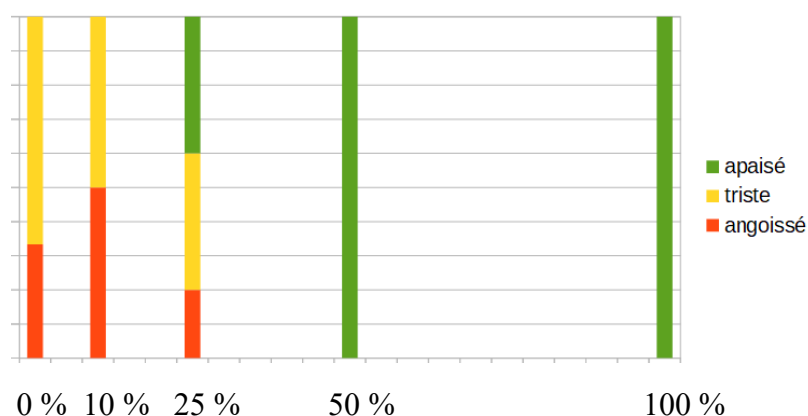
a) La première écoute

- **Avant l'écoute**

Afin de mesurer l'impact de l'écoute de la langue maternelle à l'école, nous avons noté dans quel état émotionnel était l'enfant juste avant le passage de sa comptine. Avant cette première

écoute, sur 16 élèves : 3 sont angoissés, 5 sont tristes et 8 sont apaisés. Nous avons mis en relation toutes les variables et découvert qu'il y avait un lien entre *l'état émotionnel de l'enfant juste avant le passage de sa comptine* et deux autres variables : *le pourcentage d'exposition à la langue française avant leur entrée à l'école* et *la langue dans laquelle le parent dit au revoir à son enfant le matin*.

Diagramme 1 : les émotions visibles des enfants avant le passage de leur comptine en lien avec leur % d'exposition à la langue française avant leur entrée à l'école.



Les enfants ayant été exposés au moins à 50 % à la langue française avant leur entrée à l'école sont tous apaisés avant le passage de leur comptine. Les enfants exposés en dessous de 25 % ont tous des émotions visibles négatives : tristesse (qui se manifeste par des pleurs) ou angoisse (qui se manifeste par des cris ou des pleurs inconsolables).

Tableau croisé et tests du khi-carré montrant le lien entre les émotions visibles des enfants avant le passage de leur comptine et la langue dans laquelle le parent dit au revoir le matin :

Tableau croisé

| Effectif | | état de l'enfant avant la comptine | | | Total |
|------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--------|----------|-------|
| | | apaisé | triste | angoissé | |
| au revoir du parent le matin | français langue maternelle français | 5 | 0 | 0 | 5 |
| | français langue maternelle étrangère | 2 | 1 | 2 | 5 |
| | langue maternelle étrangère | 1 | 4 | 1 | 6 |
| Total | | 8 | 5 | 3 | 16 |

Tests du khi-carré

| | Valeur | ddl | Signification asymptotique (bilatérale) |
|-----------------------------------|---------------------|-----|---|
| khi-carré de Pearson | 10,262 ^a | 4 | ,036 |
| Rapport de vraisemblance | 11,806 | 4 | ,019 |
| Association linéaire par linéaire | 4,101 | 1 | ,043 |
| N d'observations valides | 16 | | |

Règle :
 Si la valeur de Signification asymptotique est inférieure à 0,05, vous devez conclure qu'il existe une association statistiquement significative entre les variables.

La langue dans laquelle le parent parle à son enfant le matin avant de le quitter est la langue de l'affectif. Sur les 13 parents allophones et/ou multilingues qui accompagnent leur enfant ce matin-là, 7 parlent à leur enfant dans leur langue maternelle, 3 leur parlent en français (qui est une des langues maternelles de l'enfant) et 2 ne leur parlent pas. Nous avons observé que les parents qui parlent dans leur langue maternelle parlent plus longuement à leur enfant que les autres parents avant la séparation. Ils parlent doucement, chuchotent presque des paroles sur un ton rassurant. Au moment de dire « au revoir » de manière à être entendus par l'enseignante au sujet de leur départ, tous les parents emploient le français ou une locution anglophone.

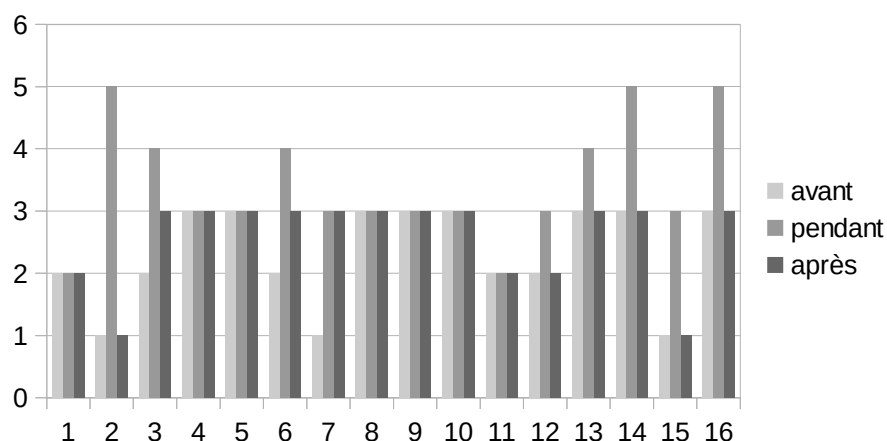
● **Pendant et après l'écoute**

Pendant l'écoute, nous avons observé des réactions très variées. Nous avons codé les émotions visibles de la manière suivante :

| | |
|---|------------|
| 1 | angoisse |
| 2 | tristesse |
| 3 | apaisement |
| 4 | surprise |
| 5 | joie |

Nous avons choisi de montrer une vision globale de la classe sous forme de diagramme en colonnes car c'est visuellement parlant. La ligne médiane au niveau 3 est celle de l'apaisement, tout ce qui est en dessous montre une émotion négative, tout ce qui est au-dessus montre une émotion positive.

Diagramme 2 en colonnes : les émotions avant, pendant et après la première écoute.



Certains enfants **n'ont eu aucun changement d'émotion** pendant leur comptine. Ce sont les enfants 1, 4, 5, 8, 9, 10 et 11. La plupart étaient apaisés avant, sont restés apaisés pendant et après. D'autres comme 1 et 11 sont restés toujours tristes. À l'observation, ils n'ont eu aucune réaction à l'écoute de leur comptine.

Tous les autres enfants **ont ressenti une émotion positive** à l'écoute de leur comptine. Parmi eux, on peut distinguer trois groupes d'enfants :

- Ceux qui après la comptine ont retrouvé leur émotion d'avant la comptine [2, 12, 13, 14, 15, 16].
- Ceux qui ont ressenti une émotion forte pendant et qui après la comptine sont redescendus, mais au-dessus de l'émotion d'avant [3, 6].
- Ceux que la comptine a apaisé et qui sont restés apaisés après [7].

La proportion d'élèves ayant fortement réagi n'est pas liée à une langue en particuliers, ni à leur biographie langagière. Les enfants 2 et 12 sont turcophones (allophone et multilingue), les enfants 3, 6, 13 et 15 sont arabophones multilingues, les enfants 14 et 16 sont francophones monolingues. On peut tout de même remarquer la forte amplitude émotionnelle ressentie par l'enfant 2, même s'il est de nouveau angoissé par la suite ; ainsi que l'enfant 7 qui est passé de l'état angoissé à l'état apaisé grâce à l'écoute de sa comptine en langue

maternelle. Cet enfant est arabophone multilingue, exposé 10 % à la langue française avant son entrée à l'école (soit très peu).

- **Compte rendu d'observation**

Extraits du journal de terrain, écoute n°1 :

| | |
|----|---|
| 1 | Il pleure. Il n'a aucune réaction particulière quand la comptine en langue maternelle passe. |
| 2 | Il pleure beaucoup, il est très angoissé. Il s'arrête de pleurer quand il entend sa comptine, sans bouger de place. Il sourit et me regarde comme si j'avais fait quelque chose de magique . Quand c'est fini, il recommence à beaucoup pleurer. |
| 3 | Elle pleure. Elle entend sa comptine. Changement de visage. Elle s'arrête reste interloquée 5". Elle écoute, fait un grand sourire, montre le poste à l'ATSEM. Elle reste attentive durant toute la chanson. À la fin de la comptine, elle se rapproche du poste et me fait comprendre qu'elle souhaite que je remette la chanson. |
| 4 | Il s'assoit et retire ses chaussettes (est-ce un comportement lié à sa comptine ? À vérifier) |
| 5 | Elle n'a aucune réaction particulière. Elle continue à jouer avec la pâte à modeler. |
| 6 | Elle pleure. Elle est surprise lorsqu'elle entend la comptine. Elle s'approche du poste et essaye de l'attraper (il est en hauteur). Lorsque c'est fini, elle aimerait que je le remette. Je lui remets. Elle essaye encore d'attraper le poste. Elle ne pleure plus après. |
| 7 | Avant, elle pleure beaucoup. Elle s'arrête de pleurer et écoute d'une manière très attentive . Après elle ne pleure plus. |
| 8 | Il s'arrête de jouer, il vient s'asseoir à côté de l'ATEM et écoute la comptine avec beaucoup d'attention . |
| 9 | Il se met à déambuler dans la classe sans s'arrêter le temps de la comptine, les yeux fixes, le visage concentré . |
| 10 | Il s'arrête de jouer à la pâte à modeler dès que sa comptine commence. Il me regarde avec surprise , il écoute 30", puis continue à jouer. |
| 11 | Elle n'a aucune réaction particulière. Elle ne pleure pas mais semble triste. Elle reste très à l'écart du groupe et ne joue pas. |
| 12 | Elle pleure. Elle s'arrête pour écouter la comptine. Elle reste très attentive le temps de la chanson. Elle repleure après. |
| 13 | Elle écoute, s'arrête , regarde tout le monde pour voir si on reconnaît la chanson comme elle. Elle regarde le poste, puis me regarde d'un air étonné . Elle se rapproche du poste . |
| 14 | Elle est contente, elle danse et chante. |
| 15 | Il pleure beaucoup. Il se rapproche du poste quand il entend la chanson. Je le prends sur mes genoux pour écouter. Il arrête de pleurer. Quand la comptine est terminée, il repleure. |
| 16 | Il commence à danser , puis il rit. Il redemande la comptine quand elle est terminée. |

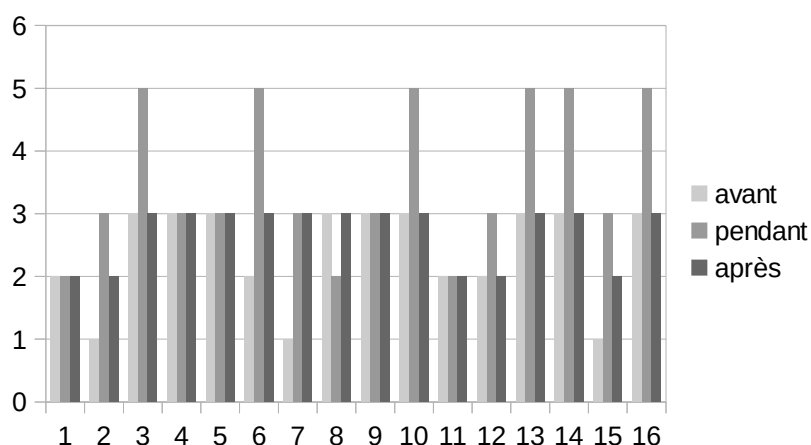
Lors de l'observation, à part les enfants 1, 4, 5 et 11, tous les enfants ont marqué un **arrêt**, soit de leur activité, soit des pleurs. Quelques-uns ont eu un mouvement, une expression ou un regard de **surprise**. Ensuite, il y a eu deux comportements observés : les enfants qui sont restés immobiles, **attentifs** à écouter la comptine, et ceux qui se sont mis en **mouvement**, pour certains avec une intention de chercher un contact rassurant (en direction de l'adulte ou en direction du poste).

b) La 2ème écoute

- **Avant, pendant et après l'écoute**

Il y a eu beaucoup de réactions encore très variées lors de la deuxième écoute.

Diagramme 3 en colonnes : les émotions avant, pendant et après la deuxième écoute.



Lors de la première écoute, il y avait 2 groupes distincts. Lors de cette deuxième écoute, on peut en voir un nouveau apparaître :

Le groupe des enfants qui n'ont eu aucun changement d'émotion pendant leur comptine est passé de [1, 4, 5, 8, 9, 10 et 11] à [1, 4, 5, 9 et 11]

Le nouveau comportement observé est celui de l'enfant 8. C'est le seul à avoir **une émotion plus négative pendant la comptine**.

Dans le groupe des enfants qui ont ressenti une émotion positive à l'écoute de leur comptine, l'ensemble de ceux qui après la comptine ont retrouvé leur émotion d'avant la comptine passe de [2, 12, 13, 14, 15, 16] à [3, 10, 12, 13, 14, 16], ceux qui ont ressenti une émotion forte pendant et qui après la comptine sont redescendus, mais au-dessus de l'émotion ressentie avant passe de [3, 6] à [2, 6, 15], et enfin ceux que la comptine a simplement apaisé et qui

sont restés apaisés après ne change pas [7].

À l'observation, les changements particuliers de comportement concernent les enfants 8, 10 et 15. L'enfant 8 est passé de *apaisé avant*, à *triste pendant*, puis *apaisé après*. Pour information, cet enfant a des troubles envahissants du développement, qui se manifestent par des bruits et des troubles obsessionnels compulsifs. L'enfant 10 qui a montré de l'intérêt à la première écoute, manifeste des signes de joie à cette deuxième écoute. L'enfant 15 est beaucoup moins angoissé après cette deuxième écoute. Cet état émotionnel après la comptine est particulièrement remarquable pour cet enfant, car il a un trouble de l'attachement maternel.

« On ne peut pas le laisser, je n'ai jamais pu le laisser... Même avec son père, il veut pas rester. Il pleure, il tape, il ne veut que sa maman, toujours sa maman. » (paroles de la maman lors de l'adaptation)

Nous notons enfin qu'on est passés de 8 à 9 enfants apaisés avant la comptine, et nous restons à 11 enfants apaisés après.

• **Compte rendu d'observation**

Extraits du journal de terrain, écoute n°2 :

| | |
|---|--|
| 1 | Il pleure. Il reste près de la porte de la classe, à surveiller si sa mère revient. Il n'a aucune réaction quand la comptine en langue maternelle passe. |
| 2 | Il pleure beaucoup, il est très angoissé. Il s'arrête de pleurer et me regarde quand il entend sa comptine. Il se rapproche du poste et s'assoit sur le banc pour écouter . Il pleure encore après. |
| 3 | Elle s'arrête de jouer à la cuisine, elle écoute, sourit, me regarde, contente, se rapproche du poste . Elle reste attentive tout le long de la comptine. |
| 4 | Il ne réagit pas particulièrement, il continue de jouer comme si de rien n'était. Il n'enlève pas ses chaussettes. |
| 5 | Elle n'a aucune réaction particulière. Elle continue à jouer dans la cuisine. |
| 6 | Elle pleure un peu. Elle s'arrête lorsque la comptine commence. Elle sourit, me dit quelque chose en arabe . Elle essaye d'attraper le poste . (essaye-t-elle d'attraper maman??) |
| 7 | Elle pleure beaucoup. Elle s'arrête de pleurer et écoute d'une manière très attentive . Après elle ne pleure plus. |
| 8 | Il s'arrête de jouer . Il écoute et se met à pleurer tout à coup. Il court regarder à la fenêtre et pleure de tristesse. l'ATSEM vient le câliner. Les pleurs durent 5'. Après il ne pleure plus. |

| | |
|----|---|
| 9 | Il s'arrête de jouer , écoute. Il se rapproche du poste et essaye de le toucher, de l'attraper (il est en hauteur). |
| 10 | Il s'exclame en arabe lorsqu'il entend sa comptine. Il sourit, écoute et continue à jouer tout en souriant. |
| 11 | Elle n'a aucune réaction particulière. Elle ne pleure pas mais semble triste. Elle reste très à l'écart du groupe et ne joue pas. |
| 12 | Elle pleure. Elle s'arrête pour écouter la comptine. Elle reste très attentive le temps de la chanson. Elle ne pleure plus après. |
| 13 | Elle s'arrête de jouer avec son bébé, elle écoute, sourit et se rapproche du poste . Elle reste attentive tout le long de la comptine. |
| 14 | Elle me parle de sa chanson , prend des instruments et joue de la musique. Elle est joyeuse. |
| 15 | Il pleure beaucoup. Il s'assoit sur le banc dès qu'on arrive, comme s'il attendait la chanson . Lorsque je lui mets, il arrête de pleurer . Ensuite, il pleure à nouveau. |
| 16 | Il m'interpelle , il reconnaît la chanson. Il danse partout dans la classe. Il est joyeux. C'est communicatif. |

On voit ici deux nouveaux comportements apparaître : un comportement **verbal** et un comportement d'**attente**. La deuxième écoute a déclenché la parole de 4 enfants : 2 en français (enfants monolingues) et 2 en arabe (enfants multilingues). L'enfant 15 s'est tout de suite positionné en attente de la chanson en s'asseyant sur le banc (à proximité du poste), dès que sa mère est partie.

c) La 3ème écoute

Interpellée par les enfants qui n'avaient pas réagi à l'écoute de leur comptine, en particuliers les enfants 1 et 11 qui pleuraient, nous avons échangé avec les parents. Nous leur avons demandé s'ils connaissaient cette chanson et/ou si elle était bien dans leur langue.

➤ Les enfants 4 et 5 : les parents ont répondu qu'on n'écoutait pas beaucoup de chansons à la maison. Ils ont validé les comptines choisies comme appartenant à la culture française pour l'enfant 4, soninké pour l'enfant 5. Ils n'ont pas eu d'autre comptine à proposer.

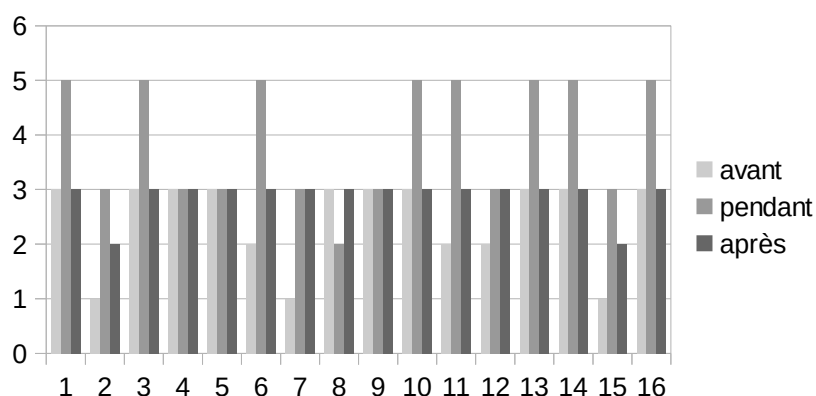
➤ Les enfants 1 et 11 : l'enfant 1 est arabophone et il existe plusieurs arabes (littéraire et dialectales). Peut-être qu'il ne connaissait pas l'arabe de la comptine que nous avons choisie. De plus, nous avons eu beaucoup de difficulté à trouver une comptine albanaise pour l'enfant 11 et craignons que la comptine soit dans une autre langue. Il faut savoir que ces deux enfants n'ont pas été accueillis en même temps, par conséquent, la question adressée aux familles ne

s'est pas posée le même jour mais à 3 semaines d'intervalle. Pourtant, nous avons reçu la même réponse : à la maison, on n'écoutait que des comptines anglaises sur internet.

Nous avons pris la décision de changer de comptine pour ces deux enfants et de suivre le conseil des parents. Au lieu d'être « de langue maternelle », leur comptine était « issue de la culture familiale ».

- **Avant, pendant et après l'écoute**

Diagramme 4 en colonnes : les émotions avant, pendant et après la troisième écoute.



On peut tout de suite constater que les enfants 1 et 11, à qui nous avons passé la comptine *issue de la culture familiale*, ont fortement réagi positivement à leur chanson. L'enfant 11 est passé de l'état *triste avant* à l'état *apaisé après*.

L'enfant 8 est de nouveau plongé dans un état de tristesse pendant sa comptine, alors qu'il est apaisé avant et après.

Enfin, le nombre d'enfants apaisés avant la comptine, passe de 9 à 10 enfants, et le nombre d'enfants apaisés après la comptine, passe de 11 à 14 enfants. Seuls les enfants 2 et 15 restent tristes après. Nous notons tout de même que l'écoute a calmé leur angoisse.

- **Compte rendu d'observation**

Extraits du journal de terrain, écoute n°3 :

| | |
|----|---|
| 1 | Il ne pleure pas. Je lui passe la chanson conseillée par maman , il me regarde surpris , sourit et danse sur place. |
| 2 | Il pleure beaucoup. Il s'arrête de pleurer quand il entend sa comptine. Il se rapproche du poste et s'assoit sur le banc pour écouter . Il pleure moins après. |
| 3 | Elle montre le poste du doigt, elle sourit et écoute . |
| 4 | Il n'a aucune réaction particulière, il continue de jouer. |
| 5 | Elle n'a aucune réaction particulière. Elle continue à jouer dans la cuisine. |
| 6 | Elle pleure un peu. Elle s'arrête lorsque la comptine commence. Elle sourit. Elle se rapproche du poste et s'assoit sur le banc pour écouter . |
| 7 | Elle pleure beaucoup. Elle s'arrête de pleurer et écoute d'une manière très attentive . Après elle ne pleure plus. |
| 8 | Il s'arrête de jouer . Il écoute et se met à pleurer tout à coup. Il regarde le poste avec beaucoup de tristesse. Il ne bouge pas et écoute attentivement . Au bout de 1', l'ATSEM vient le câliner. Les pleurs durent 5' comme hier. |
| 9 | Il déambule en rond en écoutant tout le long de la chanson. |
| 10 | Il arrête son jeu, me dit quelque chose en arabe lorsqu'il entend sa comptine, sourit, écoute et continue à jouer tout en souriant. |
| 11 | Je passe la chanson conseillée par maman et son sourire éclaire son visage pour la première fois ! Elle rougit de timidité, elle est contente. Elle ne pleure pas de toute la matinée pour la 1ère fois, est-ce une coïncidence ? |
| 12 | Elle pleure. Elle s'arrête pour écouter la comptine. Elle reste très attentive le temps de la chanson. Elle ne pleure plus après. |
| 13 | Elle s'arrête de jouer avec son bébé, elle écoute, sourit. Elle reste attentive tout le long de la comptine. |
| 14 | Elle est contente, elle danse et chante. |
| 15 | Il pleure beaucoup. Il s'assoit sur le banc dès qu'on arrive , comme hier. Lorsque je lui mets, il arrête de pleurer , il écoute . Ensuite, il pleure à nouveau mais moins. |
| 16 | Il danse , il est content. |

On voit lors de cette écoute une baisse des mouvements de rapprochement en direction du poste (plus que 2 enfants). Lors de cette observation, nous avons vu des réactions d'**enfants contents d'entendre à nouveau leur comptine**. Mis à part les enfants 4 et 5, tous les enfants ont une réaction à l'écoute de la comptine. Il est à noter que ces deux enfants n'ont jamais pleuré à la séparation et ont été exposés à la langue française avant leur arrivée à l'école au moins à 50 %.

- **Liens de contingence**

Lors de cette écoute, deux variables sont ressorties comme étant fortement liées : *comptine issue de la culture familiale* et *l'émotion ressentie pendant la comptine*.

| | | comptine issue de la culture familiale | | Total |
|--------------------------------------|-------------|--|-----|-------|
| | | oui | non | |
| état de l'enfant pendant la comptine | triste | 1 | 0 | 1 |
| | indifférent | 0 | 2 | 2 |
| | apaisé | 5 | 0 | 5 |
| | joyeux | 8 | 0 | 8 |
| Total | | 14 | 2 | 16 |

Tests du khi-carré

| | Valeur | ddl | Signification asymptotique (bilatérale) |
|-----------------------------------|---------------------|-----|---|
| khi-carré de Pearson | 16,000 ^a | 3 | ,001 |
| Rapport de vraisemblance | 12,057 | 3 | ,007 |
| Association linéaire par linéaire | 4,121 | 1 | ,042 |
| N d'observations valides | 16 | | |

Sachant que plus on approche de 0, plus le lien est fort, on peut dire que la relation entre ces deux variables est importante.

La variable *comptine issue de la culture familiale* a pu être établie après l'entretien avec les parents au cours duquel nous leur avons demandé de valider ou invalider le choix qui avait été fait en amont. Sont incluses dans ce calcul les deux nouvelles comptines conseillées par les parents des enfants 1 et 11. D'après ce lien contingence, le fait que la comptine soit reconnue par les parents comme faisant partie du registre familial ou non a une incidence sur l'émotion positive des enfants.

Ce mémoire de recherche portant sur la langue maternelle à l'école, voyons s'il y a un lien entre *la langue maternelle* et *l'émotion ressentie par l'enfant*. La variable est nommée « langue principale d'exposition » car parmi les enfants, il y a des multilingues pour qui il est compliqué de définir une seule langue maternelle. Nous avons considéré comme langue principale d'exposition celle à laquelle l'enfant est exposé à +50 %, combiné à la langue dans laquelle le parent dit « au revoir » à son enfant le matin.

| | | langue principale d'exposition | | | | | Total |
|--------------------------------------|-------------|--------------------------------|--------|-------|----------|---------|-------|
| | | français | turque | arabe | albanais | soninke | |
| état de l'enfant pendant la comptine | triste | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | indifférent | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| | apaisé | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 | 5 |
| | joyeux | 2 | 0 | 5 | 1 | 0 | 8 |
| Total | | 3 | 2 | 9 | 1 | 1 | 16 |

Tests du khi-carré

| | Valeur | ddl | Signification asymptotique (bilatérale) |
|-----------------------------------|---------------------|-----|---|
| khi-carré de Pearson | 16,267 ^a | 12 | ,179 |
| Rapport de vraisemblance | 15,902 | 12 | ,196 |
| Association linéaire par linéaire | ,203 | 1 | ,653 |
| N d'observations valides | 16 | | |

D'après ce test, il n'y a pas de relation entre ces deux variables. Les émotions ne sont pas liées à la langue majoritairement parlée et entendue à la maison.

Qu'en est-il des enfants de cette étude, allophones et/ou multilingues ? Leur réaction à l'écoute de leur comptine est-elle liée à leur biographie langagière ?

| | | biographie langagière | | | | Total |
|--------------------------------------|-------------|------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------------|-------|
| | | francophone monolingue | allophone monolingue | francophone multilingue | allophone multilingue | |
| état de l'enfant pendant la comptine | triste | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | indifférent | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| | apaisé | 0 | 4 | 1 | 0 | 5 |
| | joyeux | 2 | 4 | 1 | 1 | 8 |
| Total | | 3 | 10 | 2 | 1 | 16 |

Tests du khi-carré

| | Valeur | ddl | Signification asymptotique (bilatérale) |
|-----------------------------------|--------------------|-----|---|
| khi-carré de Pearson | 4,653 ^a | 9 | ,863 |
| Rapport de vraisemblance | 6,122 | 9 | ,728 |
| Association linéaire par linéaire | ,395 | 1 | ,529 |
| N d'observations valides | 16 | | |

D'après ce test, il n'y a pas de relation entre ces deux variables. Les émotions ne sont pas liées à la biographie langagière de l'enfant.

Les émotions ne sont pas liées à la langue majoritairement parlée et entendue à la maison :

En effet, nous avons remarqué que la comptine en langue arabe avait provoqué beaucoup d'émotions très fortes chez tous les enfants arabophones. Pourtant, elle est en arabe marocain, que la maman tunisienne de l'enfant 9 a déclaré ne pas comprendre lors des entretiens. Son enfant a tout de même fortement réagi.

Les émotions ne sont pas liées à la biographie langagière de l'enfant :

Nous avons observé que parmi toutes les biographies langagières représentées, tous les enfants ont réagi à leur comptine (excepté 4 et 5), pas seulement les enfants allophones et/ou multilingues.

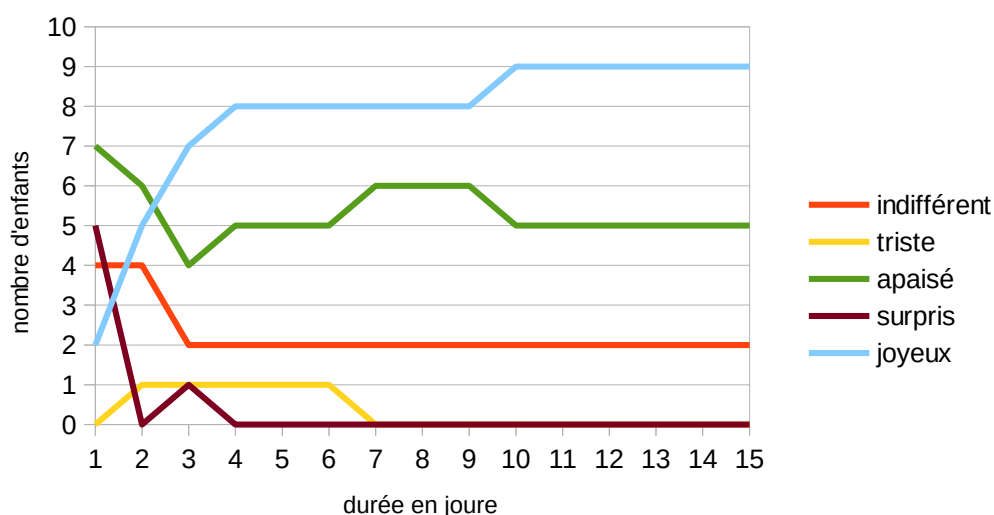
d) Les écoutes suivantes

À partir de la troisième écoute, plusieurs enfants ont adopté un comportement et montré une émotion qui restera la même jusqu'à la fin de la Recherche Action. C'est le cas des enfants [1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 13, 14, 16], c'est-à-dire 10 enfants sur 16. Parmi eux, il y a deux groupes :

- Celui des enfants apaisés et qui n'ont aucune émotion particulière à l'écoute de la comptine.
- Celui des enfants apaisés et qui ont une émotion positive à l'écoute de la comptine.

Lorsque l'on regarde le graphique suivant, on s'aperçoit que les plus fortes variations ont lieu dans les 3 premiers jours.

Graphique 1 : l'évolution des émotions du groupe classe pendant la comptine.



Les autres variations significatives entre les jours 4 et 15 (fin de la Recherche Action) concernent à chaque fois un enfant en particulier, dont les enfants angoissés [2, 7, 15] et l'enfant 8 qui pleure lorsqu'il entend sa comptine.

• **Compte rendu d'observation**

Extraits du journal de terrain, l'enfant 2 :

| | |
|--------|--|
| Jour 4 | Il pleure moins. Il s'arrête de pleurer quand il entend sa comptine. Il se rapproche du poste et s'assoit sur le banc pour écouter. Il pleure encore après. |
| Jour 5 | Il pleure moins. Il s'arrête de pleurer quand il entend sa comptine. Il se rapproche du poste et s'assoit sur le banc pour écouter. Il pleure encore après. Je mets la comptine en boucle tout le temps de classe 30'. Il ne pleure pas pendant tout ce temps. Il ne |

| | |
|---------|---|
| | fait rien d'autre que de l'écouter. Il repleure après. |
| Jour 8 | Il pleure moins. Il s'assoit sur le banc et me montre le poste du doigt, comme pour dire « tu mets ma chanson ? » Je lui mets tout le temps de classe (environ 30'). Il ne fait rien d'autre que de l'écouter. Il repleure après. |
| Jour 10 | Il arrête de pleurer lorsqu'il entend sa comptine. Il va jouer aux voitures tout seul tout en écoutant attentivement la chanson. Je lui mets tout le temps de classe (environ 30'). Il repleure après. |
| Jour 15 | Il ne pleure plus. Il ne réclame pas sa comptine mais reste jouer aux voitures sur les bancs tout le temps de classe (à proximité du poste?). |

Extraits du journal de terrain, l'enfant 7 :

| | |
|---------|--|
| Jour 4 | Elle pleure beaucoup. Elle écoute sa comptine d'une manière attentive. Elle ne pleure plus après. |
| Jour 5 | Elle pleure moins. Elle écoute la comptine depuis le coin cuisine. Après, elle joue et ne pleure plus. |
| Jour 10 | Elle ne pleure plus. Elle me regarde quand sa comptine commence et sourit. Elle écoute sa comptine tout en jouant. |

Extraits du journal de terrain, l'enfant 15 :

| | |
|--------|--|
| Jour 4 | Il pleure. Il s'assoit sur le banc dès qu'on arrive, comme s'il attendait la chanson. Lorsque je lui mets, il arrête de pleurer. Ensuite, il pleure à nouveau. Alors je remets la comptine. Il arrête de pleurer, il écoute. Ensuite il pleure à nouveau. |
| Jour 5 | Il pleure. Il s'assoit sur le banc dès qu'on arrive, comme s'il attendait la chanson. Lorsque je lui mets, il arrête de pleurer. Ensuite, il pleure à nouveau. Je mets la comptine en boucle tout le temps de classe 30'. Pour la première fois, il joue (il fait des puzzles) en écoutant la musique. Après, il ne pleure plus. |
| Jour 6 | Il pleure moins. Il s'assoit sur le banc et me montre le poste du doigt, comme pour dire « tu mets ma chanson ? » Je lui mets tout le temps de classe (environ 30'). Il ne fait rien d'autre que de l'écouter. Il repleure après. |
| Jour 7 | Il ne pleure plus. Il ne réclame pas sa comptine, il joue à la pâte à modeler. Est-ce que le jeu a eu une influence ? Il aime beaucoup la pâte à modeler. |

Les enfants 7 et 15 étaient angoissés avant et après le passage de leur comptine. Nous avons observé que le fait d'avoir passé leur comptine en boucle leur a permis d'avoir un temps d'apaisement assez long pour que l'enfant parvienne à se distancer de son chagrin et s'aperçoive qu'il y avait des choses qu'il avait envie de faire dans la classe. Une fois cette étape franchie, d'accepter d'être acteur en classe, ils n'ont plus pleuré.

Le jour 15+1, nous n'avons pas passé la comptine et ils ne l'ont pas réclamée.

Extraits du journal de terrain, l'enfant 8 :

| | |
|--------|---|
| Jour 4 | Il s'arrête. Il écoute et se met à pleurer. l'ATSEM vient le câliner. Les pleurs durent 5'. |
| Jour 7 | Il écoute avec beaucoup de mélancolie dans le regard, mais il ne pleure plus. |

L'enfant 8 a arrêté de pleurer en entendant sa comptine à partir du jour 7. Rappelons que l'observation de tous les enfants s'est étendue du 07/09/17 au 04/12/17. Nous avons pu observer que cet enfant a eu l'attitude du jour 7 à chaque fois qu'il a entendu sa comptine, c'est-à-dire beaucoup de tristesse dans le regard.

● **La dernière écoute**

Lors de la dernière écoute, nous avons observé les faits suivants, sur les 16 enfants :

- Aucun enfant ne pleure avant.
- Tous les enfants jouent, aucun ne reste isolé.
- 4 enfants continuent à avoir un mouvement en direction du poste.
- 6 enfants s'arrêtent de jouer pour écouter ou pour danser.
- 8 enfants sourient dès qu'ils entendent leur chanson.
- 7 enfants n'ont pas de réaction particulière.

Tous ces comportements sont partagés par tous les enfants, indépendamment de toutes les variables en jeu dans cette recherche, sauf un. Il y a un comportement qui a été adopté uniquement par des enfants allophones et/ou multilingues tout au long de la Recherche
Action : se rapprocher du poste qui émettait la comptine.

Après le 04/12/17, nous ne passons plus ces comptines et aucun enfant ne les réclame.

IV.1.2) L'observation de l'action *Les bonjours plurilingues*

Cette étape de la recherche accomplie, nous sommes passés à la phase suivante, à savoir l'activité inspirée de l'éveil aux langues, *les bonjours plurilingues* des nounours. L'activité est présentée dans sa totalité en ANNEXE 7.

Le but de l'activité du point de vue de la recherche : observer l'ouverture des enfants aux langues et déceler en quoi ce type d'action est bénéfique à la coéducation.

Le but de l'activité du point de vue pédagogique : ouvrir les élèves au plurilinguisme.

Pour bien comprendre, voici un rapide descriptif de l'action :

Lors du regroupement après l'accueil, l'enseignante apporte un présentoir et une valise qui contient 5 nounours. Chacun est différent et représente toujours la même langue (français, arabe, turc, albanais, soninké). Chaque nounours à son tour sort et dit (c'est l'enseignante qui dit) bonjour à tous les enfants dans sa langue.

Cette activité sera répétée chaque jour, au même moment, jusqu'à ce que nous observions un désintéressement des élèves.

L'enseignante ne pouvant pas remplir une grille d'observation pendant cette action, il avait été prévu de filmer les séances. Mais la présence d'un matériel vidéo a fortement attiré l'attention des enfants. Un certain nombre d'entre eux s'est levé, a essayé de prendre l'appareil. Et lorsqu'ils restaient assis, ils le regardaient sans cesse en demandant de les prendre en photo. Nous avons donc dû nous résoudre à abandonner cet outil pour attirer de nouveau l'attention des enfants sur l'activité. Nous avons essayé d'observer le plus d'éléments possibles en situation, en particuliers les comportements langagiers, et noté tout de suite après dans un journal (ANNEXE 9). Nous aurons une vision globale des réactions des enfants.

a) La prise de parole

Tableau 5 : observation de la réaction des enfants aux bonjours plurilingues.

| | Bonjour (français) | Salam Alaykum (arabe) | Meraba (turc) | Mirëdita (albanais) | Wuyijamu (soninké) |
|-----------------------------|--|--------------------------------|--------------------------------|---|-----------------------|
| N° des enfants locuteurs | 4, 14, 16 | 1,3, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 15 | 2, 12 | 11 | 5 |
| Total | 3 | 9 | 2 | 1 | 1 |
| Jour 1 | les enfants 14 et 16 répètent bonjour | aucune réaction | l'enfant 2 est très surpris | l'enfant 11 est étonné | aucune réaction |
| Jour 2 | Plusieurs enfants répètent | aucune réaction | l'enfant 2 est très surpris | changement de regard de l'enfant 11 | aucune réaction |
| Jour 4 | Les enfants 14 et 16 répètent tous les bonjours. Après chaque bonjour, ils rient. | | | | |
| Jour 5 | Tous les bonjours sont répétés au moins une fois dans toutes les langues par des enfants différents. | | | | |

Le jour 1, les enfants qui ont réagi ont réagi à leur langue. Les enfants 14 et 16 sont francophones monolingues, l'enfant 2 est turcophone monolingue et l'enfant 11 est albanophone monolingue. Nous remarquons le critère commun « monolingue ». Les enfants arabophones et soninképhone n'ont pas réagi à leur bonjour.

Au fur et à mesure des jours, les enfants ont commencé à répéter tous les bonjours. Ce mouvement a été initié par les deux enfants francophones monolingues. Les enfants n'ont pas forcément compris qu'il s'agissait du même mot dans différentes langues. On observe principalement un plaisir de dire.

Les enfants 2 et 11 ont été visiblement les plus marqués par cette action. Ils ont semblé très surpris d'entendre un mot de leur langue sortir de la bouche de l'enseignante, car c'est elle qu'ils ont regardée avec insistance et non le nounours.

b) Les échanges entre pairs

Dès la 3ème séance, les enfants ont commencé à installer de leur propre initiative le présentoir et à apporter eux-mêmes la valise lorsque c'était l'heure de se regrouper. Nous avons ressenti un fort engouement pour ce moment attendu avec impatience. De même, une fois l'activité terminée, il y a eu « bataille » entre eux pour « qui prendra la valise pour apporter les nounours dans la classe ».

À la fin de la première séance, les enfants ont été contents d'amener les nounours en classe mais après personne n'a joué avec. Ils ont déposé la valise sur un banc, puis sont allés jouer dans la classe. Cela a duré deux semaines.

Au bout de deux semaines, les enfants ont ouvert la valise en arrivant dans la classe. Ils n'ont pas dit les bonjours, mais ils ont joué avec les nounours.

Au bout de trois semaines, l'enfant 16 a eu l'idée d'ouvrir la valise dès l'accueil (avant le regroupement). Il a pris les nounours et dit certains bonjours. Il est venu voir l'enseignante pour lui demander : « *Il dit quoi lui ?* » Elle lui a répété le bonjour du nounours soninképhone. Cela a attiré l'attention des autres enfants qui sont venus jouer avec lui. Les parents présents à ce moment-là ont été surpris de voir les enfants d'une autre langue, prononcer le bonjour dans leur langue.

Un papa turcophone : *C'est bien !*

Une maman arabophone : (s'adressant à l'enseignante) *Elle a dit bonjour en arabe ?*

(s'adressant à l'enfant) *Tu parles en arabe ? Bravo !*

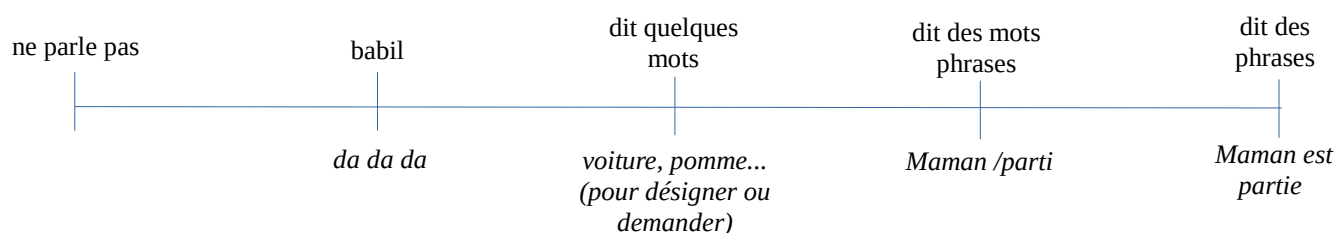
Une maman francophone monolingue : (à son enfant) *Oh bein dis donc tu en sais des choses !*

Celui qui a le plus joué avec et dit les bonjours, c'est l'enfant 16, francophone monolingue. Nous n'avons pas pu observer de réaction de ses parents, car il est toujours amené et récupéré par une assistante maternelle qui n'a fait aucun commentaire à ce sujet.

IV.1.3) Bilan sur le mutisme

Au moment où nous rédigeons ce bilan (en avril 2018, soit 3 mois après ces séances), nous constatons qu'il n'y a aucun élève mutique dans la classe. Il y a des grands parleurs et des petits parleurs, des élèves qui parlent fort et d'autres qui chuchotent des mots à l'oreille, des élèves qui parlent en grand groupe et d'autres qui parlent en relation duelle avec l'adulte, il y a des profils variés, mais tous parlent. Afin d'évaluer si la Recherche-Action a eu un impact, comparons les profils langagiers sur les années où j'ai exercé dans cette classe.

Nous sommes en mesure de faire cette comparaison car lors des rendez-vous individuels que j'ai avec les parents chaque année, je leur présentons l'échelle suivante :



Les parents me disent où ils situent leur enfant dans sa langue maternelle et je dis au parent où je le situe dans la langue de scolarisation. Nous pouvons ainsi évaluer si l'enfant a développé un mutisme sélectif ou s'il a des difficultés langagières, ainsi que sa progression dans les deux langues. Nous considérons comme mutiques les enfants qui parlent dans la sphère privée et pas à l'école, comme enfants à troubles langagiers les enfants qui ne parlent ni dans la sphère privée, ni à l'école, qui babillent dans les deux langues ou qui ont des troubles de la communication. Pour construire ce diagnostic, nous nous appuyons sur la définition donnée par le Ministère de la santé, dans un document intitulé Les troubles de l'évolution du langage chez l'enfant. « Trouble du langage: vocabulaire notablement restreint, erreurs de temps, difficultés d'évocation des mots, difficultés à construire des phrases d'une longueur ou d'une

complexité appropriées au stade de développement. » (p9).

Tableau 6 : stade de développement langagier des enfants entre 0 et 3 ans.

| Âge | Compréhension | Expression |
|---------------------|---|--|
| Vers 6 mois | Réagit à son prénom, au "non". | Commence à babiller [ba ba ba]. |
| Entre 9 et 12 mois | Comprend des mots familiers en contexte, puis hors contexte : "attends", "fais attention", "prends"... Regarde un objet qu'on lui montre. | Salue, refuse, pointe du doigt. Utilise un babillage diversifié [ba da ba], proche des premiers mots. |
| Entre 12 et 18 mois | Comprend des petites phrases en contexte : "le doudou est tombé", "le biberon est chaud"... | Développe des gestes symboliques : main à l'oreille pour téléphone... Dit ses premiers mots en contexte. |
| Entre 18 et 24 mois | Comprend des ordres simples en contexte : "tiens ton biberon", "prends ton gâteau"... | Utilise des mots phrases : [balle] = "donne la balle" ou "c'est ma balle", selon le contexte et l'intonation. Apprends plusieurs mots par jour : période d'explosion lexicale. Puis ébauche des phrases en combinant un geste et un mot, ou deux mots : pointer + [balle] = "je veux la balle", [gade poupée] = "regarde ma poupée". |
| Entre 2 et 3 ans | Comprend des ordres simples hors contexte : "va chercher ton pyjama", "tu peux aller te coucher", "va jouer avec ton petit frère"... | Utilise "moi" pour parler de lui. Fait des petites phrases de deux ou trois mots (langage télégraphique) et les associe aux gestes. |

Source : Société française de pédiatrie, 2007, p12

Pour les autres enfants, petits et/ou grands parleurs dans la sphère privée et/ou à l'école, nous estimons que c'est affaire de temps et de personnalité de l'enfant. Ils sont dans le langage verbal, c'est tout ce qui importe.

Tableau 7 : profils langagiers entre 2013 et 2018, en nombres d'enfants.

| | Troubles langagiers | Parleurs | Mutiques | Total |
|-----------|---------------------|----------|----------|-------|
| 2013-2014 | 0 | 22 | 3 | 25 |
| 2014-2015 | 0 | 14 | 4 | 18 |
| 2015-2016 | 0 | 17 | 1 | 18 |
| 2016-2017 | 3 | 13 | 2 | 18 |
| 2017-2018 | 3 | 15 | 0 | 18 |

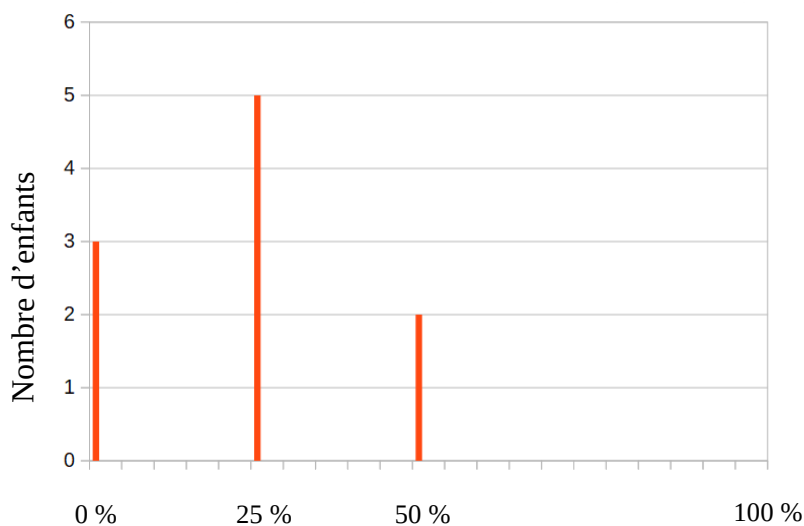
La première constatation est que c'est la première année qu'aucun enfant n'est mutique. Afin d'établir un lien entre le mutisme et la langue maternelle, il convient de regarder si les enfants mutiques étaient allophones et/ou multilingues.

Diagramme 5 circulaire : biographie langagière des enfants mutiques entre 2013 et 2018.



Nous remarquons le fait que le mutisme sur ces 5 années n'a pas concerné d'enfant francophone monolingue. Seuls les enfants ayant au moins une autre langue maternelle que le français l'ont développé. Étant donné le lien de contingence trouvé entre l'émotion ressentie par l'enfant lors de la toute première séparation d'avec son parent et le % d'exposition à la langue française avant l'entrée à l'école (chapitre IV, 1, 1.1), regardons à quel % d'exposition à la langue française avant l'entrée à l'école étaient ces enfants.

Diagramme 6 en colonnes : nombre d'enfants mutiques en fonction du pourcentage estimé d'exposition à la langue française avant leur entrée à l'école.



On observe que tous les enfants mutiques ont été exposés à 50 % ou moins à la langue française avant leur entrée à l'école.

En ce qui concerné l'évolution du mutisme de ces enfants, nous avons pu observer les faits suivants :

- Pour 2 enfants, le mutisme s'est arrêté en cours de Petite Section.
- Pour 1 enfant, le mutisme s'est arrêté en cours de Moyenne Section.

- Pour 2 enfants, le mutisme s'est arrêté en cours de Grande Section. Un de ces enfants est arabophone multilingue dont le français. Son mutisme s'est arrêté lorsque l'ATSEM de la classe a été remplacée par une ATSEM arabophone qui a parlé en arabe à cet enfant dans la classe. L'enfant a communiqué avec elle en arabe. Lorsque l'ATSEM remplaçante est partie, l'enfant a continué à parler en classe, mais en français.
- Pour 1 enfant scolarisé l'an passé dans le dispositif d'accueil pour les moins de trois ans, le mutisme est toujours en cours en Petite Section.
- Nous ne connaissons pas l'évolution des 4 derniers enfants, car ils ont changé d'école dès la Petite Section.

IV.1.4) À propos de l'acquisition de la langue française

Nous évaluons régulièrement chaque année les acquisitions en langue française des élèves, au niveau du vocabulaire et de la syntaxe. Au moment où nous rédigeons ce bilan, nous constatons cette année que le niveau global de la classe est sensiblement identique à toutes les autres années, ni particulièrement supérieur ou inférieur. Les enfants allophones et/ou multilingues qui parlent bien dans leur langue maternelle ont développé beaucoup de compétences dans la langue de scolarisation et sont aptes à communiquer en français. Les petits parleurs dans leur langue maternelle ont plus de difficulté à acquérir le français. Nous savons d'expérience qu'il leur faudra juste un peu plus de temps pour s'exprimer dans la langue de scolarisation. En raison de la posture d'observatrice participante, nous avons pu faire des observations au fil de l'eau de la classe qui nous ont permis de voir que les enfants allophones et/ou multilingues employaient des termes dans leur langue maternelle en début d'année, qu'ils emploient en français aujourd'hui. Voici quelques exemples :

- L'enfant 11 (albanophone monolingue) a dit *mësuese* jusqu'en avril pour dire *maîtresse*. Elle n'a jamais été reprise ou « corrigée » par l'enseignante qui a toujours répondu « oui ? » à ses appels en albanais. Elle dit aujourd'hui *maîtresse* d'elle-même.
- L'enfant 3 (arabophone multilingue) disait *muz* pour désigner la *banane* lors de la collation du matin. L'enseignante lui répondait « oui, muz, banane ». Aujourd'hui cet enfant ne dit plus que *banane* à l'école.
- L'enfant 2 (turcophone monolingue) disait *anne* pour désigner que c'était l'heure que sa *maman* vienne le chercher. Aujourd'hui, il dit *maman* pour désigner sa mère à l'enseignante.

IV.2) Observations autour de l'hypothèse 2

IV.2.1) Évolution des discours de parents

Nous avons pu constater une évolution des discours de parents au sujet des comptines en langue maternelle.

- Comme nous l'avons expliqué, c'est l'enseignante qui a choisi les comptines afin de mettre en place la Recherche Action dès les premiers jours. Au cours des observations, les cas des enfants 1 et 11 nous ont interpellée, car ils n'ont pas réagi à la comptine dans leur langue maternelle, mais plutôt à une comptine issue de la culture familiale. À la suite de cela, nous avons demandé à chaque parent allophone et/ou multilingue, individuellement, de nous dire quelle comptine leur enfant écoutait à la maison. Comme nous l'avons déjà vu, les parents des enfants 4 et 5 ont dit qu'ils n'écoutaient pas de comptines à la maison. En revanche, les 10 parents restants ont donné des titres de comptines :

Tableau 8 : comptines écoutées à la maison selon les parents, une semaine après la rentrée.

| | |
|-----------------------|---|
| Parent de l'enfant 2 | <i>Des comptines turques</i> |
| Parent de l'enfant 3 | <i>Bébé maman bébé en arabe</i> |
| Parent de l'enfant 6 | <i>Des comptines arabes</i> |
| Parent de l'enfant 7 | <i>Des comptines arabes</i> |
| Parent de l'enfant 8 | <i>Mon âne, mon âne / Meunier tu dors en français</i> |
| Parent de l'enfant 9 | <i>Toutes les chansons</i> |
| Parent de l'enfant 10 | <i>Toutes les comptines en français</i> |
| Parent de l'enfant 12 | <i>Les pouces en avant</i> |
| Parent de l'enfant 13 | <i>Toutes les comptines en français</i> |
| Parent de l'enfant 15 | <i>Des comptines arabes</i> |

Sont retranscrits ici les mots exacts des parents. On remarque que 3 parents ont précisé que les comptines étaient « en français », alors que la question de la langue n'était pas dans la question initiale « quelles comptines votre enfant écoute-t-il à la maison ? »

Aux parents allophones et/ou multilingues qui ont donné des comptines en français, nous avons demandé : « vous n'écoutez pas de comptine dans d'autres langues ? » (pour ne pas

exclure le choix d'autres langues, comme l'anglais par exemple, langue dans laquelle les comptines sont écoutées par les enfants 1 et 11). Tous les parents ont répondu « non ».

- Lors du premier rendez-vous individuel qui s'est déroulé à la fin de la Recherche Action pour chacun, nous avons échangé avec les parents autour des comptines. Nous leur avons fait écouter la comptine que nous avons choisie pour la faire valider ou non comme faisant partie de la culture familiale. Les enfants des quatre familles qui avaient donné des comptines en langue française ont fortement réagi à la comptine en langue maternelle. Afin de savoir si c'est la langue qui influait, nous avons simplement partagé avec les parents cette remarque: « Vous nous avez donné un titre de comptine française. Pourtant, votre enfant a fortement réagi à la comptine arabe/turque ! »

Voici ce qu'ont dit les parents :

Parent de l'Enfant 8 : *Oui, c'est parce qu'il connaît des mots dedans. Il y a bébé, il connaît bébé en arabe.*

Parent de l'Enfant 9 : *Oui, c'est vrai, on lui parle beaucoup arabe à la maison...des fois il entend des chansons, avec son père et la famille, quand il va chez sa grand-mère.*

Parent de l'Enfant 10 : (gênée) *Oui, c'est vrai, elle écoute des chansons en arabe à la maison.*

Parent de l'Enfant 13 : *en fait elle écoute de tout, avec Youtube on peut tout écouter, des chansons en turc ou des chansons qu'on entend à la radio... elle est toujours sur mon téléphone pour écouter les chansons...mais ce qu'elle préfère c'est quand même les chansons en français.*

IV.2.2) Ouverture d'un espace de dialogue

L'année dernière, nous avons fait un stage d'observation du dispositif Parler Bébé, dans le cadre de la première année de master PEPAD. Afin d'évaluer la faisabilité d'un tel dispositif dans un contexte école, nous avons questionné les parents au sujet des langues maternelles : comment évaluer le niveau de vocabulaire de leur enfant ? Nous étions confiante à ce moment-là, car nous avons depuis quelques années établi un rapport de confiance avec les familles que nous accueillons. Or, nous avons été très surprise par les réactions des parents lorsque avaient été évoquée leur langue maternelle. Ils se sont crispés, se sont montrés méfiants, n'ont pas vraiment répondu aux questions ou ont été gênés d'en parler. Nous nous

étions alors aperçue que c'était une question sensible.

Dans cette recherche, le dialogue autour des langues maternelles s'est amorcé par les comptines. Nous avons présenté le projet comme un moyen de faire entrer un peu de la maison à l'école. Nous avons aussi expliqué que c'était aussi une ouverture aux différentes langues, aux différentes cultures. Tous les parents de la classe ont bien accueilli ce projet. Ils ont considéré les bienfaits pour leur enfant mais aussi pour tous les enfants de la classe. Ensuite, nous avons échangé autour des langues avec les bonjours, lors du premier rendez-vous individuel. Là encore, les parents ont bien accueilli ce projet qu'ils ont trouvé ludique avec les nounours.

Nous avons demandé aux parents « *comment dites-vous bonjour dans votre langue ? Pouvez-vous me l'apprendre ?* ». Les parents ont tous donné leur bonjour spontanément. Nous leur avons expliqué que c'est l'enseignante qui allait le dire. Alors elle a répété le bonjour en leur demandant si elle le disait bien. Ceci a suscité plusieurs réactions :

Parent de l'Enfant 1 : *Oui, c'est comme ça qu'on dit, **bravo** (sourire **intimidé**)*

Parent de l'Enfant 2 : *Oui, **c'est bien**, c'est ça ! (sourire)*

Parents des Enfants 3 et 15 : *Oui, **c'est bien ! Tu parles bien** en arabe ! (rires) Tu devrais apprendre à parler arabe, c'est facile ! Je peux t'apprendre l'alphabet si tu veux.*

Parent de l'Enfant 5 : *Oui, **c'est bien, tu parles bien** ((sourire)*

Parent de l'Enfant 6 : *Oui **c'est bien** (rire) ça fait **bizarre** de t'entendre parler arabe (rire) ça fait **bizarre***

Parent de l'Enfant 7 : *Oui, **c'est bien** (sourire)*

Parent de l'Enfant 8 : *Oui, **c'est bien, tu l'as bien dit** (sourire) c'est bien de parler plusieurs langues. Moi je sais parler l'arabe, le berbère et le français. Tu connais quoi comme langues toi ? Et tes enfants aussi ils connaissent plusieurs langues ?*

Parent de l'Enfant 9 : *Oui c'est ça **bravo** ! C'est qui qui a eu cette idée ? C'est toi qui as eu cette idée ? C'est bien, c'est bien (sourire)*

Parent de l'Enfant 10 : *Oui, c'est comme ça (sourire)*

Parent de l'Enfant 11 : *Oui, c'est comme ça, **c'est bien** (sourire) mais **c'est pas comme ça que ça s'écrit**, regarde (elle me prend ma feuille, j'avais écrit mieudita, elle écrit mirèdita) voilà...et [l'enfant 11] quand elle dit **mësuese** c'est toi qu'elle dit, ça veut dire maîtresse...*

mësuese c'est maîtresse.(sourire)

Parent de l'Enfant 12 : *Oui, c'est comme ça qu'on dit, c'est ça* (sourire)

Parent de l'Enfant 13 : (rire) *C'est bien ! Bravo !* (sourire)

On remarque que tous les parents ont rit ou sourit lorsqu'ils ont entendu l'enseignante prononcer le bonjour dans leur langue maternelle. Nous précisons que tous les rires et sourires étaient bienveillants.

- Il y a eu beaucoup de réactions **d'encouragements et de félicitations**. Ces comportements sont habituellement associés à une relation parent/enfant, enseignant/élève. Ici, le parent a eu un comportement de professeur bienveillant à l'égard de l'enseignante.
- Deux parents ont été un peu **heurtés** par la situation.
- Un **parent** s'est ouvert sur son multilinguisme et a engagé un dialogue, non plus de parent à enseignant, mais d'individu à individu, puis de parent à parent.
- Un parent nous a transmis son **savoir écrit** dans la langue.
- Un **parent** a profité de ce moment pour nous donner des clefs pour mieux comprendre son enfant lorsqu'il parle dans sa langue maternelle.
- Deux **parents** nous ont proposé d'en apprendre plus dans leur langue.

D'un point de vue personnel et professionnel, j'ai beaucoup apprécié les échanges qui ont eu lieu avec les parents. J'avais des craintes au sujet de leurs réactions éventuellement crispées autour des langues. J'ai été agréablement surprise par la qualité du lien qui s'est créé.

Les échanges autour des bonjours sont ceux qui ont été les plus enrichissants à ce point de vue. J'ai apprécié la connivence avec laquelle les parents ont enseigné leur langue. J'ai beaucoup appris lors de ces échanges, aussi bien sur les parents, que sur les élèves et sur moi-même.

V) Discussion

Dans cette partie, nous allons voir en quoi les résultats répondent à la question initiale qui est : en quoi la construction d'un espace-pont plurilingue à l'école, est-elle un levier pour la réussite scolaire du tout-petit allophone et/ou multilingue ? Les hypothèses de la recherche sont-elles confirmées ou infirmées ?

V.1) Discussion autour de l'hypothèse 1

Construire un espace-pont plurilingue soutient le développement harmonieux de l'enfant, indispensable aux apprentissages de l'élève.

V.1.1) Rappel des résultats principaux de l'étude

| Développement harmonieux de l'enfant | | |
|---|---|---|
| Comptines | Bonjours | Bilan langagier |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>L'état émotionnel de l'enfant juste avant le passage de sa comptine semble lié au pourcentage d'exposition à la langue française avant son entrée à l'école.</i> ➤ Tous les enfants ont réagi (soit par un arrêt, soit par une mise en mouvement) à leur comptine (sauf 4 et 5), y compris les enfants monolingues francophones. ➤ Tous les enfants (sauf l'enfant 8) qui ont réagi, ont ressenti une émotion positive à l'écoute de leur comptine. ➤ La comptine en langue arabe marocain a provoqué beaucoup d'émotions très fortes chez tous les enfants arabophones. ➤ Les enfants qui se sont rapprochés du poste étaient tous allophones et/ou multilingues. ➤ Passer la comptine en boucle a permis aux enfants très angoissés d'avoir un temps d'apaisement assez long pour que qu'ils parviennent à se distancer de leur chagrin. ➤ <i>La comptine issue de la culture familiale semble liée l'émotion ressentie pendant la comptine.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ les enfants monolingues ont réagi les premiers à leur bonjour. ➤ les enfants 2 (turcophone monolingue) et 11 (albanophone monolingue) ont semblé être les plus marqués émotionnellement, surpris d'entendre un mot de leur langue sortir de la bouche de l'enseignante. ➤ à partir du jour 5, tous les bonjours ont été répétés au moins une fois dans toutes les langues par des enfants différents. ➤ ce sont les enfants francophones monolingues qui ont initié la répétition des bonjours lors du regroupement, mais aussi dans les jeux libres. ➤ au bout de trois semaines, les enfants ont joué avec les nounours et dit les bonjours tout au long de la journée. ➤ celui qui a le plus joué avec et dit tous les bonjours, c'est l'enfant 16, francophone monolingue. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ C'est la première année qu'aucun enfant n'est mutique. ➤ Le mutisme sur ces 5 dernières années n'a pas concerné d'enfant francophone monolingue. Seuls les enfants ayant une autre langue maternelle que le français l'ont développé. ➤ Les enfants allophones et/ou multilingues ayant développé un mutisme sélectif ces 5 dernières années ont tous été exposés à moins de 50% à la langue française avant leur entrée à l'école. ➤ L'apprentissage du français langue seconde n'a pas été freiné par l'accueil des langues maternelles en classe. |

Limites méthodologiques

Dans cette recherche, nous avons un petit nombre d'enfants (16) pour un grand nombre de variables. Il est difficile d'établir des liens de contingence avec certitude car parfois un seul enfant est concerné par un comportement qui pourrait être expliqué par d'autres éléments non répertoriés. Les résultats de cette étude ne prétendent pas être des preuves mais plutôt des tendances qui mériteraient peut-être d'être observées sur d'autres groupes ou sur un panel plus important.

V.1.2) Discussion des résultats

a) La construction d'un espace-pont plurilingue en réponse au méta-besoin affectif

- **La langue et le méta-besoin affectif**

Certains résultats montrent qu'un lien existe bien entre **la langue** et **le méta-besoin affectif**.

Le lien entre *l'état émotionnel de l'enfant juste avant le passage de sa comptine* et *le pourcentage d'exposition à la langue française avant leur entrée à l'école*, ainsi que le fait que le mutisme n'ait touché que les enfants peu exposés à la langue française avant leur entrée à l'école, sont le signe du sentiment d'insécurité ressenti par le tout petit enfant allophone et/ou multilingue, tout à coup baigné dans une langue qu'il ne connaît pas ou peu.

Nous avons observé que l'action des comptines a eu un **effet bénéfique** (apaisement, sourire, joie) sur les enfants qui en avaient besoin et/ou qui étaient réceptifs à ce type d'outil. Les enfants les plus particulièrement angoissés étaient allophones et/ou multilingues. Ils ont tous ressenti beaucoup d'apaisement à l'écoute de leur comptine. C'est son passage en boucle qui leur a permis de créer une passerelle entre l'école et la maison.

Cependant, parmi les enfants multilingues, un enfant qui était apaisé avant la comptine a pleuré pendant l'écoute. Cet enfant (8) a un trouble envahissant du développement. Il est hyper sensible et a des difficultés à gérer ses émotions. Le fait qu'il ait pleuré pendant sa comptine montre bien qu'il se joue quelque chose de l'ordre de l'affectif avec la comptine en langue maternelle. De même, nous pensons également que les enfants allophones et/ou multilingues qui se sont rapprochés du poste (soit avant en attente avant, soit pendant) ont cherché un réconfort affectif en se rapprochant d'un écho de leur univers familial.

L'effet n'a pas été bénéfique que pour les enfants allophones et/ou multilingues, mais aussi pour les enfants francophones monolingues. Ils ont aussi manifesté des signes de joie à l'écoute de leur comptine. C'était particulièrement évident dans la mesure où ils n'ont pas du tout réagi à la comptine dans les autres langues. De la même façon, les enfants allophones et/ou multilingues n'ont pas non plus réagi particulièrement aux autres comptines, dont celle en langue française qui fait pourtant aussi partie des langues maternelles de certains élèves. Ceci nous a interpellées, car il aurait été prévisible que certains enfants puissent réagir à deux de leurs langues maternelles. De plus, certains enfants n'ont : soit pas réagi du tout (4 et 5), soit à une langue qui ne faisait pas partie de leur biographie langagière (1 et 11) !

- **Langue et langage**

Les enfants 4 et 5 qui n'ont pas réagi du tout avaient en commun : d'être apaisés (donc de n'avoir visiblement aucun manque affectif) et de ne pas écouter de musique à la maison. Est-ce que cela veut dire qu'un enfant qui n'a pas découvert la musique à la maison serait insensible à l'outil comptine ? Est-ce un hasard que ce soient ces deux enfants-là justement qui n'aient pas réagi durant toute la Recherche Action ? Ou est-ce un trait de leur personnalité qui ne rend pas visibles leurs émotions et par là même nous empêche d'avoir accès à leur affect ?

Quant aux enfants 1 et 11, ils n'ont pas réagi à la comptine en langue maternelle, mais plutôt à la *comptine issue de la culture familiale*. Nous savons que cela ne veut pas dire que les enfants n'ont pas été sensibles à leur langue maternelle, mais encore une fois, l'émotion, si elle a existé, n'a pas été visible. Comme nous l'avons vu dans le chapitre II.1.2, la langue et la culture sont fortement liées, en tant que transmission de la famille. Ceci nous amène à ne pas considérer uniquement la langue maternelle dans la construction de l'espace-pont, mais aussi **la culture familiale**.

Cette prise de conscience s'est confirmée, lors des rendez-vous avec les parents. Nous avons été très surpris lorsque des parents tunisiens nous ont dit ne pas connaître, ni comprendre la langue de la comptine arabophone qui avait été choisie. En effet, celle-ci est en arabe marocain, dialecte non compris par les tunisiens. Pourtant, cette comptine a déclenché beaucoup de réactions positives, chez leurs enfants (7, 9 et 10). Elle a apaisé l'enfant 7 très angoissé, déclenché une réaction d'écoute en mouvement chez l'enfant 9 qui a des troubles du

spectre autistique, provoqué des sourires chez l'enfant 10 (qui n'a réagi à aucune autre comptine, dont celle en français correspondant à 50 % de son bagage langagier). Ceci nous laisse supposer que l'effet bénéfique ne se situerait pas au niveau de la langue proprement dite, mais au niveau des **sonorités de la langue**.

À l'issue de cette réflexion, nous avons réalisé que le cadre plurilingue dans la construction de l'espace-pont était trop réducteur pour le développement harmonieux de l'enfant. En effet, dans les comptines et dans les bonjours, c'est bien la langue, en tant que système avec des signes conventionnels utilisés pour communiquer, que nous avons considérée. Or, la langue a eu certes un effet bénéfique sur 8 enfants parmi les 16 de l'étude, mais qu'en est-il des 8 autres ? Pour les autres, ce sont les sonorités de la langue ou la chanson de la maison qui ont provoqué du bien-être. Au fil du temps, nous nous sommes aperçue que l'enfant 4 communiquait beaucoup dans les jeux d'imitation. C'est une enfant qui aime faire « comme à la maison », faire à manger, s'occuper du bébé. C'est ainsi qu'elle crée son espace-pont entre l'école et la maison. Si nous souhaitons communiquer avec elle, il nous faut entrer dans cet espace-jeu. L'enfant 5 quant à lui s'exprime à partir de la danse ou d'histoires théâtralisées. Il communique à partir d'émotions vécues corporellement. La comptine ne nous a pas permis d'entrer dans son espace de communication car cet enfant ne pratique pas l'écoute passive.

Nous nous rendons compte qu'il nous faut considérer le langage des enfants dans toutes ses dimensions. Le langage est une aptitude qui permet l'expression et la communication, mais non de manière strictement vocale. Comme nous l'avons vu dans les programmes du cycle 4, il existe des langages *mathématique, scientifique, informatique, des arts, du corps, etc.* Si nous voulons un développement harmonieux de tous, il ne s'agit pas de construire un espace-pont plurilingue mais plutôt un **espace-pont langagier** qui permette d'établir une passerelle entre les formes de communication de la maison et celles de l'école. On voit ici l'importance de la coéducation entre les parents et l'enseignante pour parvenir à cet objectif.

b) Le développement harmonieux de l'enfant

- **Le développement langagier**

Les résultats montrent que c'est la première année qu'**aucun enfant n'est mutique**. Nous

avons remarqué la réaction particulière de l'enfant 2 à l'écoute du bonjour dans sa langue, prononcé par l'enseignante. Il a vraiment eu une attitude très surprise. C'est un enfant très timide, allophone monolingue, qui ne parlait jamais à l'adulte de l'école, mais qui parlait beaucoup à la maison, donc qui pouvait potentiellement développer un mutisme sélectif. Juste après l'action des *bonjours plurilingues*, cet enfant a parlé à l'enseignante. Nous ne saurons jamais s'il lui aurait tout de même adressé la parole sans cette action, mais nous avons eu le sentiment qu'il a osé prendre le risque de nous parler en français parce que l'enseignante a elle-même pris le risque de parler dans sa langue. Il y a des activités d'éveil aux langues où l'enseignante passe les bonjours enregistrés par les parents. Dans cette recherche, nous pensons que c'est parce que l'enseignante a parlé, que l'enfant a aussi parlé à son tour. On voit ici une dimension de l'**accueil** des langues, où l'adulte et l'enfant sont transformés par la rencontre.

Nous avons également évalué que les compétences en langue française acquises par les enfants cette année, sont équivalentes aux années précédentes. Les acquisitions restent hétérogènes en fonction des enfants, de leur tempérament, de leur âge, de leurs capacités propres. Comme l'a démontré Cummins (2001) avec le bilinguisme, nous avons observé que la construction de **l'espace-pont langagier n'a pas freiné l'apprentissage de la langue de scolarisation. Nous pensons même qu'il l'a favorisé.** Au cours de mes expériences dans plusieurs écoles, j'ai observé que lorsqu'un enfant dit un mot que l'enseignant(e) ne comprend pas, souvent celle/celui-ci répond « non ». Reprenons l'exemple de l'enfant 3 qui disait *muz* pour désigner la *banane* lors de la collation du matin. J'ai déjà vu des enseignant(e)s dans cette situation dire à l'enfant « non, c'est une banane » parce qu'il/elle n'a pas compris ce que l'enfant a dit et souhaite avant tout corriger. Dans ce cas, l'enfant ne comprend pas ce non, car lui il sait que ça se dit bien *muz*. Alors après, de peur de se tromper, il se tait. Dans notre recherche, l'enseignante lui a répondu « oui, muz, banane », sans savoir si *muz* était bien un mot dans sa langue. Mais dans le doute, ne connaissant pas toutes les langues, il est préférable d'accepter la parole de l'enfant, quelle qu'elle soit. Aujourd'hui cet enfant ne dit plus que *banane* à l'école. Accueillir positivement le mot de l'enfant dans sa langue l'a disposé à recevoir le mot en français.

- **Le développement global**

Tout au long de l'action des *bonjours plurilingues*, nous avons pu observer beaucoup d'échanges enfants/enfants. Dans cette activité d'éveil aux langues, nous avons remarqué le plaisir de dire, partagé par tous les enfants, indépendamment de leur biographie langagière. Il y a eu des regards échangés entre les enfants, surpris et contents d'entendre leurs camarades dire des mots qu'ils connaissaient. Au niveau individuel, ceci a participé à la **construction de leur identité multiple**. En effet, dans sa construction psychique, l'enfant a besoin du même et du différent pour bien se développer. Il se construit à partir des similitudes et des différences qu'il observe autour de lui. Lorsqu'il n'y a pas assez de *même* et trop de *différent*, l'enfant a tendance à s'isoler. Or, nous avons observé qu'aucun enfant de la classe n'était (ou ne restait) écarté du groupe. L'activité d'éveil aux langues a permis de faire naître entre les enfants un **lien de familiarité**, où chaque enfant a pu se reconnaître dans l'autre.

Le fait que les enfants les plus impliqués dans l'activité des *bonjours plurilingues* soient les enfants francophones monolingues, montre que l'éveil aux langues est bénéfique à tous, en termes d'apprentissage langagier, mais aussi d'**ouverture à l'interculturel**. La langue étant un point d'entrée sur une culture, les enfants prononçant et/ou entendant les bonjours dans différentes langues ont ouvert leurs oreilles et leur regard à l'autre. Cet enjeu se situe au niveau du groupe, dans la construction du rapport à la différence et du vivre ensemble. Le groupe englobe les enfants, mais aussi tous les adultes de la communauté éducative. « *En développant des attitudes ouvertes à l'altérité, l'éveil aux langues constitue une excellente éducation à la tolérance, à la citoyenneté, au vivre ensemble, à la cohésion sociale* » (Evenou, 2014, p.159).

V.1.3) Conclusion

À la lumière de cette discussion, nous pouvons dire que notre hypothèse est partiellement validée :

➔ L'espace-pont plurilingue soutient effectivement le développement harmonieux du tout petit allophone et/ou multilingue. Il a permis à certains enfants de se sentir assez en sécurité affective pour oser prendre la parole dans diverses langues et a participé à la construction de leur identité multiple.

Néanmoins, cette recherche a fait apparaître deux dimensions qu'il nous faut prendre en compte pour nuancer notre conclusion et toucher **tous** les élèves de la classe:

➔ **L'espace-pont doit être langagier**, la langue étant une des nombreuses manifestations du langage. La construction d'un espace-pont langagier, en tant que système de communication à partir duquel l'enfant s'est construit, soutient également le développement harmonieux de l'enfant.

➔ L'espace-pont plurilingue, parce qu'il participe au vivre ensemble et à la connaissance de l'autre, soutient **le développement harmonieux de tous les enfants**, et pas uniquement l'enfant allophone et/ou multilingue.

V.2) Discussion autour de l'hypothèse 2

Construire un espace-pont langagier ouvre un espace de dialogue école-famille, fondement d'une coéducation réussie au bénéfice de l'enfant.

Si l'on considère les conditions vues dans le chapitre III.3.3, pour réussir la coéducation, il faut *s'exposer au savoir et à l'expérience de l'autre*, mais aussi donner aux parents la capacité *d'empowerment*, c'est-à-dire à « *la capacité de donner de la valeur à son propre savoir* » (Gieve et Magalhaes, 1994, p131). Voyons dans quelle mesure la Recherche Action a comblé ces critères ou non, entre les sphères école et maison, entre parents allophones et/ou multilingues et enseignante.

V.2.1) Rappel des résultats principaux de l'étude

- Le discours de certains parents multilingues a évolué entre l'adaptation et le premier rendez-vous individuel. À l'adaptation : « elle écoute des comptines en français », lors du rendez-vous : « elle écoute des comptines en arabe ».
- Les parents ont eu un comportement de professeur bienveillant à l'égard de l'enseignante.
- L'activité des *bonjours plurilingues* a ouvert un dialogue d'égal à égal entre l'enseignante et certains parents.
- Un parent a transmis à l'enseignante son savoir écrit dans sa langue.
- Deux parents ont exprimé leur souhait et leur capacité d'enseigner leur langue à l'enseignante.
- Pour l'enseignante, les échanges autour des bonjours sont ceux qui ont été les plus

enrichissants et constructifs du point de vue de la coéducation.

- Des parents ont été contents d'entendre des enfants parler leur langue
- Des parents ont été contents d'entendre leur enfant parler d'autres langues

V.2.2) Les discours de parents

Nous avons constaté que les discours des parents avaient évolué entre le début et la fin de la Recherche Action. Pourquoi certains parents ont dit que leur enfant écoutait des comptines en français à la maison alors que c'était partiellement vrai, voire faux ? Il faut considérer ici le ressenti des parents, immigrés ou issus de l'immigration, sur qui le regard de l'enseignante et à travers elle de l'Institution, pèse. Comme nous l'avons évoqué dans le cadrage théorique, du fait de notre tradition monolingue et de la croyance répandue selon laquelle le monolinguisme est le cas normal et naturel du développement langagier de l'enfant, le bilinguisme est souvent perçu par les acteurs éducatifs comme un risque pour l'enfant. À cela, il faut ajouter la vision négative que l'on peut avoir des langues minoritaires. Les langues ont un statut social qui peut être considéré comme additif ou soustractif. Fishman (1977) parle de bilinguisme populaire et du bilinguisme d'élite : le bilinguisme populaire (ou soustractif) concerne les personnes de langues minoritaires n'ayant pas un statut élevé dans la société dans laquelle elles résident et où est parlée une langue dominante (**français / arabe**), Le bilinguisme d'élite (ou additif) se rapporte aux personnes de langues dominantes dans une société donnée qui ont une autre langue qui leur donne une valeur supplémentaire au sein de la société (**français / anglais**).

Nous voyons bien que ce n'est pas la langue à proprement parler qui est en jeu, mais sa représentation sociale. Depuis plusieurs années que j'exerce dans des écoles et que je suis aussi parent d'élève, j'ai été témoin de discours de professionnels qui illustrent cette réalité : Une directrice d'école qui parle couramment l'espagnol, a repris une enseignante arabophone qui a parlé en arabe aux parents. « *C'est l'école de la République, nous sommes des agents d'État, on doit parler en français.* » Mais lors de l'inscription d'une famille espanophone, elle leur a tout expliqué en espagnol, fière de partager avec eux sa langue maternelle. Elle n'a absolument pas remarqué sa contradiction, ceci lui a semblé naturel. Elle a considéré l'arabe comme une atteinte à la République, et non l'espagnol (langue additive). On voit ici que des rapports de pouvoir inconscients ont influé sur ses convictions. Le 13 mai 1992, lors des débats sur l'Europe de Maastricht, Pandraud (alors député et ancien ministre de la sécurité

civile) a déclaré « *Je rends hommage à l'école laïque et républicaine qui a souvent imposé le français avec beaucoup d'autorité -il fallait le faire- contre toutes les forces d'obscurantisme social, voire religieux, qui se manifestaient à l'époque (...)* ». Cet amalgame entre laïcité, religion et langues trouve son origine dans les années 1880 où le français était imposé dans les écoles pour en exclure la religion chrétienne. La laïcité est effectivement la séparation de l'état et de la religion, mais la confusion entre langue et laïcité perdure et est souvent à l'origine de la relégation des langues minoritaires. Cette année, j'ai entendu le principal d'un collège sermonner des élèves qui parlaient en arabe entre eux. Ses mots exacts ont été : « *Ici c'est une école laïque, pas de religion ! On parle en français !* »

Nous pouvons supposer que les parents vivent ou ont vécu ces tensions autour de leur langue mal perçue en France. Lorsque l'enseignante leur a demandé quelle était la comptine préférée de leur enfant, leur affirmation précisant « en français » a été une réponse en fonction des attentes présumées de l'enseignante. Ils ont voulu être bien vus, parce que « *dans le projet des parents migrants, la réussite des enfants est essentielle* » (Moro, 2017) et le regard que l'enseignante porte sur eux est essentiel à cette réussite. C'est pour ces mêmes raisons qu'au moment de quitter leurs enfants, les parents allophones et/ou multilingues ont parlé doucement dans la langue étrangère, puis utilisé de façon à être entendus le « au revoir » en français ou en anglais, langues additives. L'enseignante a eu alors un double rôle : celui de rassurer les parents sur la richesse de leur transmission reconnue par l'école, mais aussi celui de montrer qu'il n'y a pas d'histoire unique (chapitre II.3.3.a) du professionnel, représentant de l'État.

V.2.3) Coéducation et savoirs partagés

L'action des *comptines* a permis le partage d'expérience et de savoirs entre les parents et l'enseignante. L'enseignante s'est renseignée au sujet de la comptine de la maison, le parent a fait part de son expertise de parent, observateur de son enfant. L'enseignante a à son tour fait part de ses observations pour comprendre un comportement d'enfant. Il y a eu partage de savoirs, dans la mesure où chacun a donné son interprétation des faits. Toutes les parties ont été entendues et considérées. Les parents ont été en capacité d'empowerment dans la mesure où ce sont leurs explications qui ont éclairé les interrogations de l'enseignante.

Par exemple, c'est parce que le parent de l'enfant 10 a dit qu'elle écoutait des comptines en

arabe à la maison que l'enseignante a compris pourquoi l'enfant y avait fortement réagi. C'est aussi parce que l'enseignante a signalé au parent l'émotion ressentie par l'enfant à l'écoute de sa langue que le parent a pu mesurer l'importance de celle-ci pour son enfant. De même, c'est parce que le parent de l'enfant 1 a su qu'il préférait les comptines en anglais et l'a communiqué à l'enseignante, qu'elle a pu adapter le projet en fonction des enfants.

L'expérience et les savoirs partagés se sont situés au niveau de l'enfant.

L'action des *bonjours plurilingues* a aussi permis un partage d'expérience et de savoirs entre les parents et l'enseignante, mais différemment. Les parents ont enseigné quelque chose à l'enseignante de l'ordre du savoir académique. Ils lui ont appris comment prononcer leur langue et comment l'écrire. Il y a eu un partage d'expérience dans la mesure où les parents font (ou ont fait) l'expérience d'apprendre le français et ils voient l'enseignante qui, à son tour fait l'expérience d'apprendre leur langue. Les parents ont été en capacité d'empowerment, car sans leur savoir, le projet ne pouvait pas avoir lieu. Ici, **l'expérience et les savoirs partagés se sont situés au niveau des adultes.**

Ils ont pu mesurer la valeur de leur savoir en entendant l'enseignante puis les enfants dire les bonjours. Il y a eu une transmission parent → enseignante → tous les enfants → parents.

Cette coéducation est ressentie comme réussie grâce à l'approche d'éveil aux langues. Là où nous avons constaté des réactions crispées les années précédentes dans le dialogue parents/enseignante autour des langues, nous avons observé des échanges détendus, des parents volontaires, fiers de transmettre leurs savoirs à leurs enfants, à tous les enfants et à l'enseignante.

En effet, outre les enjeux de réussite scolaire mentionnés auparavant, le lien créé entre l'école et la famille autour des langues a **favorisé le lien social**. Le lien parents/école mais aussi le lien parents/enfant s'en sont trouvés renforcés, car la langue maternelle a retrouvé sa légitimité et a pu reprendre une place assumée dans le cercle familial avec fierté. La coéducation est liée à la construction de l'identité de l'individu « *cela structure son identité* » (Giampino, 2016, p60), mais aussi du groupe « *la coéducation est au cœur de dynamiques identitaires* » (Mackiewicz, 2010, p53). Les parents ont ainsi changé de regard sur leur langue, sur les langues en général. Les parents francophones monolingues, impressionnés par les connaissances de leurs enfants, ont considéré la langue étrangère comme une richesse. Les

parents allophones et/ou multilingues ont reconnu avec fierté leur langue chez leurs propres enfants et chez les enfants d'autres langues. Nous pouvons supposer que ce changement de regard sur l'enfant et sur l'ensemble de la classe peut se répercuter sur les regards échangés entre parents. Nous pensons que cette diversité issue du partage de connaissances des parents aide à ce que le parent ne se crispe pas derrière sa langue, son identité. La classe devient alors une mini société miroir d'une possible multiplicité du monde vécue avec joie et sérénité.

V.2.4) Conclusion

À la lumière de cette discussion, nous pouvons dire que notre hypothèse est validée:

➔ La construction d'un espace-pont plurilingue a ouvert un espace de dialogue école-famille, fondement d'une coéducation réussie au bénéfice de l'enfant.

En effet, ce sont bien les langues (au travers des bonjours et des questionnements autour des comptines), qui ont été le pivot de la relation parents/enseignante, même si les entretiens ont dépassé la question des langues en considérant l'enfant dans toutes ses dimensions. L'enseignante a beaucoup appris des élèves grâce aux échanges avec les parents et a pu établir un projet personnalisé et bénéfique à chacun. Les parents ont aussi beaucoup appris sur leurs enfants et participé activement à leur construction en tant qu'élèves. Cette action a pu être bénéfique à tous car l'enseignante a adopté des gestes professionnels qu'il nous faut expliciter.

V.3) Vers une plus grande professionnalité

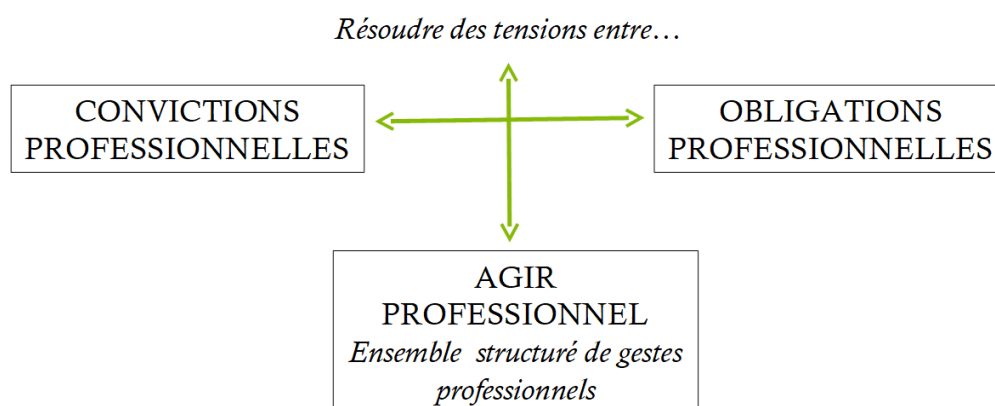
« J'appelle professionnalité, et j'attribue cette professionnalité à un individu ou à un groupe, une expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes, de mise en oeuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience » (Aballéa, 1992). L'enseignant est soumis à la déontologie du métier, qui implique que tout ce qu'il dit ou fait est sous-tendu par une éthique professionnelle, reposant sur les valeurs morales et les principes moraux qui devraient orienter nos actions, dans différentes situations, dans le but d'agir conformément à ceux-ci. Ceci induit des rapports entre les individus et engage chacun dans des choix et des postures.

V.3.1) Qu'est-ce qu'un geste professionnel?

Pour nous aider à définir ce concept et ses enjeux, nous allons nous appuyer tout au long de ce chapitre sur les travaux issus de la journée d'étude du 5 février 2016 intitulée « Les gestes professionnels des enseignants comme objet d'étude et de formation? », organisée par la Chaire Unesco *Former les enseignants du XXIème siècle* (ENS-IFE, 2016).

Pour Anne Jorro, un geste professionnel est « *un mouvement du corps adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet ayant un effet performatif.* » Le concept de gestes professionnels permet « *une approche compréhensive des situations de travail dans lesquelles le professionnel révèle le sens et les valeurs qui l'animent lors de son engagement professionnel* » (Intervention de Pana-Martin)

Comme nous l'avons évoqué précédemment; les actes d'enseignement d'inscrivent le plus souvent dans l'habitude, le mimétisme, la reproduction de pratiques héritées de l'histoire de l'école française et qui ne font l'objet de questionnement par personne. Ceci donne lieu à des formes de routines qui finissent par s'inscrire dans les us et coutumes de la profession. C'est ainsi que les enseignants en arrivent à interdire à leurs élèves de parler leur langue maternelle à l'école, sans jamais s'interroger sur le bien fondé de cette interdiction héritée de décennies d'habitudes. « *Une routine est en nous, joue avec, contre, malgré nous, voire sans nous* » (Jousse, 1974). Dans l'analyse des gestes professionnels, il convient de les considérer comme des indicateurs observables, un signe, un symptôme d'une intention, d'une conviction, d'une représentation, afin d'opérer une lecture compréhensive de l'agir enseignant.



Source: eps.discipline.ac-lille.fr/telechargement/telecharge-formation/gestes-professionnels.ppt

V.3.2) Enseignant-chercheur et gestes professionnels

Dans notre étude, notre posture d'enseignante-chercheuse nous a aidée à mettre en relief nos gestes professionnels. En effet, cette recherche nous a permis d'étudier un phénomène particulier (les langues maternelles étrangères à l'école) et d'en extraire une réflexion plus générale autour de quelques pratiques enseignantes.

➤ Les lectures scientifiques autour du plurilinguisme et plus particulièrement de l'éveil aux langues m'ont fait prendre conscience de notre retard en termes d'éveil à la pluriculturalité dans nos structures d'accueil, en comparaison à d'autres pays comme le Canada ou la Suisse. Ces découvertes ont enrichi ma pratique et m'ouvrent de nouvelles voies d'enseignement que j'ai envie de partager avec mes partenaires éducatifs.

➤ L'élaboration du cadrage institutionnel m'a aussi fait prendre connaissance de l'évolution des textes et m'ont permis de comprendre pourquoi certaines idées, certaines représentations sont encore prégnantes dans le discours des professionnel(le)s de l'éducation. Ces nouvelles connaissances vont m'aider à ne pas juger les réactions des professionnel(le)s mais plutôt à accompagner leur changement de perspective.

➤ L'analyse de l'évolution du discours des parents m'a aidée à me rendre compte de la mesure des enjeux politiques de pouvoir en jeu entre la langue de l'école et celles de la maison. J'ai compris alors pourquoi les parents étaient crispés à l'évocation de ces questions en termes d'évaluation. J'ai compris aussi qu'il nous fallait envisager le monde avec leur regard pour développer une relation de coéducation.

Cette recherche m'a fait prendre conscience du fait que la langue est le pivot d'orientations politiques et que les enseignants, de par leur statut de représentant de l'État, sont impliqués dans ces choix linguistiques. J'ai compris que c'est la connaissance des relations de pouvoir qui structurent les hiérarchies politiques, qui me permettra d'envisager « *les compétences linguistiques hétérogènes des élèves en termes d'équité et de justice sociale* » (Skutnabb-Kangas *et al.*, 2009)

V.3.3) Gestes professionnels et réussite scolaire

Enfin, ce qui semble tout aussi essentiel, c'est que tout processus d'enseignement implique inévitablement un engagement personnel. Tout au long de cette recherche, les émotions ont

pris une place importante. Elles ont été le matériau privilégié du chercheur pour l'interprétation des réactions observées chez l'enfant, comme chez son parent. Dans le cadre relationnel qui le lie aux élèves et aux parents, les émotions ont une place particulière « *d'une part parce que l'analyse du jeu des émotions participe à la compréhension des interactions* » et, d'autre part, parce que « *ce qui est de l'ordre de l'affectif du chercheur tient une place majeure dans la formation de son raisonnement* » (Fernandez, 2005, p.78). Pour permettre au cerveau d'accéder aux émotions et de les analyser, il faut que le professionnel ne soit pas toujours dans l'exécutif, dans la tâche scolaire à accomplir et qu'il accepte de laisser de la liberté aux enfants et de prendre le temps de les observer. Les enseignants ont un besoin de contrôle, parce qu'ils ont peur de se laisser déborder, de ne pas être à la hauteur, ou encore de mal faire leur travail. Pourtant, pratiquer ce lâcher prise permet de se recentrer sur l'enfant, de lui accorder le droit à l'erreur, de laisser place à sa créativité et de mieux gérer les émotions. Dans une intervention lors d'un comité de pilotage des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves allophones, Moro (2017), professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent a expliqué qu'il faut penser la vulnérabilité et la créativité des enfants allophones. Si la langue reste en dehors de l'école, l'enfant sera vulnérable dans son processus de développement et dans son processus des apprentissages. C'est en laissant de la place à la créativité, à la rencontre imprévisible, que l'enfant pourra se construire harmonieusement et trouver sa place dans la société.

En tant qu'enseignante, je trouve que les formations que j'ai reçues sont certes riches en contenus pédagogiques, mais très pauvres en informations pour penser de manière articulée didactique et pédagogie et mettre en œuvre les gestes professionnels et les postures appropriées. Or, ces questions ne peuvent être résolues à partir des échanges entre pairs. C'est pourquoi, à partir de cette étude, j'ai construit un document d'aide à l'analyse à destination des professionnel(le)s travaillant auprès de tout-petits (ANNEXE 10). Cet outil peut engager la réflexion des enseignants autour de leur posture professionnelle, qui induit, avant tout acte d'enseignement, de penser l'attitude à adopter, les réponses à donner et le regard porté sur autrui. La réflexion sur ma pratique à l'issue de cette recherche, m'a permis de faire émerger mes propres représentations, pour ensuite me recentrer sur l'autre (l'enfant, le parent) afin d'adopter des gestes professionnels qui sont eux aussi un levier pour la réussite scolaire des élèves.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour ambition de mesurer en quoi la construction d'un espace-pont plurilingue pouvait être un levier pour la réussite scolaire du tout-petit allophone et/ou multilingue. Autrement dit, en quoi l'accueil des langues familiales à l'école maternelle pouvait répondre aux besoins de ces enfants en termes de développement harmonieux. À partir de cette problématique, nous avons formulé deux hypothèses auxquelles nous avons tenté de répondre. De par le petit nombre d'enfants observés, cette étude ne prétend pas donner des vérités, mais des pistes de réflexion en s'appuyant sur des tendances observées. De plus, certaines variables, comme, par exemple l'absentéisme de certains enfants sur des périodes plus ou moins longues durant la Recherche Action, ont pu aussi influencer sur le comportement des enfants et n'ont pas été prises en compte. Néanmoins, nous pouvons tirer quelques conclusions.

Nous avons tout d'abord cherché à savoir si le fait d'établir un espace-pont plurilingue soutenait le développement harmonieux de l'enfant, indispensable aux apprentissages de l'élève. Nous avons vu que, dans les textes institutionnels, la langue maternelle, qu'elle soit étrangère ou régionale, est reconnue à l'école comme faisant partie des acquis de l'enfant sur lesquels l'enseignant doit se baser pour construire les apprentissages. Les apports théoriques nous ont permis de voir que la langue était fortement liée au méta-besoin affectif des enfants allophones et/ou multilingues, nécessaire à leur bien-être, lui-même indispensable aux apprentissages. Au cours de cette recherche, nous avons constaté que les enfants pas ou peu exposés à la langue française avant leur entrée à l'école étaient potentiellement plus en sentiment d'insécurité que les autres, donc susceptibles de développer un mutisme sélectif. Comme nous l'avons vu avec la pyramide de Maslow, un individu qui se sent bien, qui se sent appartenir à un groupe, qui est reconnu, sera disposé à entrer dans les apprentissages. Dans notre méthodologie, l'approche d'*éveil aux langues* nous a permis d'accueillir les langues maternelles des élèves. Les comptines et leur sonorité familière ont été des supports très porteurs en émotions positives. La plupart des enfants qui pleuraient à la séparation ont été apaisés à l'écoute de leur comptine. D'autres enfants apaisés avant ont eu des manifestations de joie à l'écoute de leur langue maternelle. Toutefois quelques enfants ont réagi différemment : soit pas du tout, soit à une autre langue que celles de leur répertoire. Ces « exceptions » nous ont aidée à progresser dans notre réflexion. Grâce aux échanges avec les

parents, nous avons compris que l'espace-pont devait aussi être langagier. Dans le langage, il y a la langue, mais aussi tous les modes de communication qui constituent ce qu'on appelle *la culture familiale*. À l'issue de nos observations, nous avons conclu que l'espace-pont doit être plurilingue, mais aussi langagier pour permettre aux enfants allophones et/ou multilingues angoissés de se sentir en sécurité affective suffisante pour oser prendre la parole dans diverses langues, dont la langue de l'école.

L'entrée à l'école des langues et de la culture familiale n'ayant pu se faire qu'avec le discours éclairant des parents, ça a été le point de départ de notre réflexion autour de la deuxième hypothèse, à savoir si le fait d'établir un espace-pont plurilingue ouvrait un espace de dialogue parents-enseignant. Les années précédentes, nous avons observé une forte crispation des parents autour des questions de langue lorsqu'elles étaient abordées uniquement sous l'angle de l'évaluation. Le projet plurilingue a suscité des réactions positives chez les parents, contents d'apporter leurs connaissances au sujet de leur enfant, et leur *bonjour* aux enfants de la classe et à l'enseignante. Nous sommes passés d'une relation descendante à une relation de réciprocité, où l'enseignante a accepté de parler la langue des parents, d'adapter sa pratique professionnelle en fonction de ce qu'ils lui disaient, de se transformer autant qu'elle a participé à leur transformation. Les langues ont été le point de départ de la relation parents/enseignante, mais les entretiens ont permis de dépasser la question des langues en considérant l'enfant dans toutes ses dimensions. Sans les parents, nous n'aurions pas eu les clefs pour bien accompagner les enfants qui n'ont pas réagi à leur langue maternelle, mais qui avaient aussi besoin d'un espace-pont entre la maison et l'école. Une véritable coéducation s'est mise en place. De plus, l'approche d'*éveil aux langues* nous a permis de légitimer les langues des élèves allophones et/ou multilingues et de leurs parents. Grâce à cette démarche, nous avons rendu visibles les langues des enfants et contré « la menace du stéréotype », observée dans différents contextes scolaires, mais aussi de manière souterraine dans l'évolution des discours de certains parents lors des entretiens. Le parent, accueilli, écouté et accepté en tant que personne, reconnu dans ses valeurs propres et non par rapport à ses origines, a intégré l'espace école de manière plus sereine dans ses rapports à l'enseignante et aux autres parents d'élèves. Tout ceci s'est fait au bénéfice de l'élève, car comme nous l'avons vu dans la partie théorique, la coéducation est un facteur de réussite scolaire dans la mesure où le parent réinvesti dans ses compétences éducatives, retrouvant un sentiment de capacité à transmettre des savoirs dans la sphère scolaire, sera plus impliqué ensuite dans la scolarité de

son enfant.

Une fois ces deux hypothèses validées et complétées, nous nous sommes aperçue que les résultats étaient allés au-delà des attendus. En effet, d'autres éléments sont apparus comme découlant également de la construction de cet espace-pont.

Tout d'abord, si l'on considère les apprentissages scolaires, l'accueil des langues maternelles n'a pas empêché l'acquisition de la langue de scolarisation chez les enfants allophones et/ou multilingues. Il l'a même favorisée. Sur le principe de l'accueil qui se fait pas réciprocité, l'enseignante a accepté la parole de l'enfant dans sa langue et a pris elle-même le risque de parler dans la langue. Ceci a disposé l'élève à accueillir à son tour la langue de l'école et à oser la parler. En ce qui concerne l'enfant francophone monolingue, la découverte de nouvelles sonorités a été source d'intérêt et de plaisir de dire. La découverte de diverses langues le prédisposera à mieux comprendre la sienne et à en apprendre des nouvelles.

De plus, nous avons observé des regards particuliers chez les élèves allophones monolingues, surpris d'entendre l'enseignante parler dans leur langue. Pour l'enfant allophone et/ou multilingue, il faut savoir que le regard que l'école porte sur ses élèves joue un rôle essentiel dans la construction individuelle et sociale de l'enfant. « *Pour les enfants, ce qui est reconnu ce qui est accepté, ce qui a une place dans l'école, c'est ça qui légitime. [...] l'école représente le regard de la société toute entière* » (Moro, 2017). C'est au travers du contact des différentes langues et des cultures, que l'enfant allophone et/ou multilingue va construire son sentiment d'identité, lui-même dépendant de tous les sentiments positifs ou négatifs qui lui auront permis ou non d'accéder à l'estime de soi.

Au niveau du groupe, l'éveil aux langues a été une ouverture à l'interculturel, aussi bien pour tous les enfants que pour les acteurs éducatifs. Nous avons été témoins de regards et d'échanges positifs entre enfants, entre enfants et enseignante, entre parents et enseignante, mais aussi entre le parent et son enfant, entre parents d'une langue et enfants d'autres langues, qui ont été des signes de la mise en œuvre du vivre ensemble. Il est essentiel que les professionnels de l'éducation prennent conscience de la valeur positive de la diversité langagière et culturelle, mais pas seulement. Il est important de travailler *au moyen de* et non *à propos de* la pluralité. Cela va dans le sens des nouveaux programmes de l'éducation Nationale (2015) qui déclarent que l'acquisition des savoirs fondamentaux s'articulent autour de l'enjeu central « *Apprendre ensemble pour vivre ensemble* ». En s'engageant dans cette

démarche, les enseignants peuvent alors s'inscrire dans une posture éthique conforme aux attentes de notre société démocratique en donnant toutes les chances de réussite à tous, en favorisant le développement des identités multiples, en encourageant la compréhension mutuelle, le respect et l'ouverture.

Enfin, nous avons vu d'une manière générale que, si l'objectif est de donner toutes les chances de réussite aux enfants issus de l'immigration parce qu'ils réussissent moins bien scolairement que les élèves autochtones, l'action mise en oeuvre dans cette recherche a touché tous les enfants et tous les parents de la classe. Les enfants francophones monolingues ont aussi été inclus dans les observations pour juger de la fiabilité de l'outil comptine et pour considérer les échanges interculturels. De manière inattendue, nous observons aujourd'hui que l'enfant à qui il reste des signes extérieurs d'angoisse dans la classe, est un enfant francophone monolingue. Il n'a réagi à aucune comptine et nos observations au fil de l'eau de la classe nous ont montré qu'il entrait en communication à partir d'émotions vécues corporellement et non à partir du langage oral. Ceci nous amène à penser que la construction de l'espace-pont langagier doit concerner tous les enfants accueillis à l'école, et non pas uniquement les enfants allophones et/ou multilingues. Nous avons vu que les enfants allophones ont des besoins particuliers qui nécessitent pour l'enseignant de mettre en place des projets personnalisés. Nous pouvons nous demander si cette prise en compte ne pourrait pas concerner tous les enfants, chacun étant particuliers, de par son histoire, son vécu, sa personnalité propre ? Tous les enfants qui arrivent à l'école se sont construits à partir de la langue familiale et ont développé leurs propres modes de communication. Le défi de l'école est de changer son regard sur l'élève et mettre au centre de sa pratique la gestion de l'humain. Il n'y a qu'ainsi que les enseignants pourront reconnaître tous les enfants qu'ils accueillent et entendre ce qu'ils expriment.

Bibliographie, sitographie

● Institutionnelle

- Bulletin Officiel spécial n°2 (26 mars 2015)

<https://sophiebriquetduhaze.files.wordpress.com/2017/10/bo-spc3a9cial-nc2b02-du-26-mars-2015-programmes-denseignement-c3a9cole-maternelle.pdf>, consulté le 10 juin 2018

- Bulletin Officiel N°1 (14 février 2002) hors série

<http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>, consulté le 09 mai 2018

- CASNAV (2013) [http://casnav.ac-orleans-](http://casnav.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/GuideEANA2.pdf)

[tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/GuideEANA2.pdf](http://casnav.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/GuideEANA2.pdf) consulté le 28 décembre 2016

- Circulaire 2012-202 (18-12-2012),

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=66627, consulté le 10 juin 2018

- Circulaire n° 2006-137 (25 août 2006),

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0602215C.htm>, consulté le 10 juin 2018

- Circulaire (30 janvier 1986),

<https://sophiebriquetduhaze.files.wordpress.com/2017/10/circulaire-du-30-janvier-1986-lc3a9cole-maternelle.pdf>, consulté le 10 juin 2018

- Circulaire n°78-238 (1978), http://dcalin.fr/textoff/lco_1978.html, consulté le 10 juin 2018

- Circulaire (2 août 1977),

<https://sophiebriquetduhaze.files.wordpress.com/2017/11/circulaire-du-2-aoc3bbt-1977-lc3a9cole-maternelle1.pdf>, consulté le 10 juin 2018

- UNICEF (1990), Convention internationale des droits de l'enfant,

<https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>, consulté le 17 mars 2018

- CREPAS (2018), http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_definitions, consulté le 10 juin 2018

- DEPP (2012), http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/36/9/DEPP-RERS-2012_223369.pdf, consulté le 10 juin 2018

- DSDEN 49 (2013), *accueillir un élève allophone à l'école*, - Groupe départemental

FLE/FLS <file:///C:/Users/testcam/AppData/Local/Temp/Dossier%20Accueillir%20un%20%20élève%20allophone%20à%20l'ecole.pdf>, consulté le 09 mai 2018

- Eduscol (2017), *La politique refondée de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire plus ou REP* + <http://eduscol.education.fr/cid52780/la-politique-refondée-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-plus-ou-rep.html>, consulté le 05 mars 2018
- Eduscol,a (2015), *Ressources maternelle, La scolarisation des enfants de moins de 3 ans, Un projet pédagogique et éducatif*, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/1/Ress_c1_Moins3ans_projet_456461.pdf, consulté le 17 mars 2018
- Eduscol,b (2015), *Ressources maternelle, La scolarisation des enfants de moins de 3 ans, Du langage oral au langage écrit,* http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/7/Ress_c1_Moins3ans_Langage_456467.pdf, consulté le 17 mars 2018
- Eduscol,c (2015), *Ressources maternelle, La scolarisation des enfants de moins de 3 ans, Pour une rentrée réussie,* http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/5/Ress_c1_Moins3ans_Rentree_456465.pdf, consulté le 17 mars 2018
- Elodil (2006), <http://www.elodil.com/historique.html>
- ENS-IFE (2016), <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Les-gestes-professionnels-des>, consulté le 10 juin 2018
- EOLE, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_eole.html
- IGEN-IAEN (2011), http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf
- Loi n°2013-595 (2013), <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>, consulté le 10 juin 2018
- OCDE (2012) *Équité et qualité dans l'éducation-Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés* <https://www.oecd.org/fr/france/49623513.pdf> consulté le 22 décembre 2016
- OCDE (2012), *Rapport équité et qualité dans l'éducation*, <https://www.oecd.org/fr/france/49623513.pdf>, consulté le 10 juin 2018
- ONISEP (2017), *Les parents et l'école*, Centre Val de Loire, équipes éducatives, Lettre Infos
- PISA (2012) <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf> consulté le 22 décembre 2016
- Programmes de l'école maternelle (2015),

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940, consulté le 09 mai 2018

- Programmes des cycles 2, 3 et 4 (2015)

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf, consulté le 09 mai 2018

- Programmes de l'école maternelle (1995),

<https://sophiebriquetduhaze.files.wordpress.com/2017/10/programme-de-1c3a9cole-maternelle-de-1995.pdf>, consulté le 10 juin 2018

- Rapport Bénisti (2004), http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fwww.afrik.com%2FIMG%2Fpdf%2Frapport_BENISTI_prevention.pdf, consulté le 07 juin 2018

- Rapport Commission de la culture, de la science et de l'éducation (2006), *Assemblée Parlementaire Documents de séance Session ordinaire*, Conseil de l'Europe

- Rapport Giampino (2016), <file:///C:/Users/testcam/Documents/Pepad/rédaction%20mémoire/théorie/textes%20institutionnels/Rapport-Giampino-vf.pdf>, consulté le 09 mai 2018

- Rapport Moisan-Simon (1997), *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*,

- Référentiel pour l'éducation prioritaire (2014), https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf, consulté le 10 juin 2018

- Société française de pédiatrie (2007), http://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/plaquette_troubles-2.pdf, consulté le 10 juin 2018

● Scientifique

- Aballéa (1992), *Sur la notion de professionnalité*, Recherche sociale, 124, pp.39-49.

- Akinci, De Ruyter, San Augustin (2004), *Plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*, Paris, L'Harmattan

- Arborio et Fournier (1999), *L'observation directe*, Armand Colin, 4ème édition.

- Bardou (2015), *Coéducation parents-professionnels. La parentalité au cœur d'un lieu d'accueil enfants-parents et dans une crèche parentale*, Le Journal des psychologues (n°328), p. 28-33.
- Blanchet et Bulot (2011), *Méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme*, <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/655/1/CoursMe%CC%81thodoBlanchetBulot.pdf>, consulté le 10 juin 2018
- Bonneville-Baruchel (2014), extrait de la revue Carnets psy 5, 181, p. 31-34
- Bottineau (2012), *La fabrique de la langue, fabrique de l'humain*, Fabriques de la langue. Presses Universitaires de France, pp. 161-208.
- Candelier (2003), « Chapitre 13. Perspectives », *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur, pp. 327-340.
- Chevalier (2009), Synergies Italie n° 5, pp. 79-85
- Cummins (2001), *La langue maternelle des enfants bilingues*, Sprogforum, n° 19, pp. 15-21
- Dalgalian (2000), *Enfances plurilingues - Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, éd L'Harmattan
- De Carlo (2006). *Didactique des langues et traduction*, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie, n° 141.
- Derrida (1997), *L'hospitalité*, <https://www.idixa.net/Pixa/pagixa-0604010913.html>, consulté le 08 mai 2018
- Enfance et psy (2003), dossier *Comment les enfants apprennent-ils ?* N°24, éd. Érès
- Evenou (2014), <http://www.famillelanguescultures.org/medias/files/diversite-176-evenou.pdf>, consulté le 10 juin 2018
- Fernandez (2005). *L'engagement émotionnel durant l'enquête sociologique: retour sur une observation anonyme auprès d'ex-usagers de drogues*. Carnets de bord de la recherche en sciences humaines, 9, 78-87
- Fishman (1967). *Bilingualism with and without Diglossia*. in J. Macnamarra (Ed.), Problems of Bilingualism, Journal of Social Issues, 23, pp. 29-38.
- Gellman-Garçon (2007), *Le mutisme sélectif chez l'enfant : un concept trans-nosographique*. revue de la littérature et discussion psychopathologique, La psychiatrie de l'enfant, vol. vol. 50, no. 1, pp. 259-318.
- Gieve et Magalhaes (1994), *On empowerment*. In S. Gieve and I. Magalhaes (eds) Occasional Report 6 : Power, Ethics and Validity (pp. 121-145). Lancaster : Centre for Research in Language Education.

- Goï (2012), *Faire réussir la scolarité d'un élève en contexte de diversité linguistique et culturelle*. In C. Klein (dir.). *Le français comme langue de scolarisation*. Accompagner, enseigner, évaluer, se former. Paris : CNDP
- Graci (2001), *mémoire DESS « Le FLE au service de l'école primaire »*
- Grosjean, blog https://www.huffingtonpost.fr/francois-grosjean/parler-plusieurs-langues-le-monde-des-bilingues-quelques-reflexions-de-lauteur_b_6246976.html, consulté le 08 mai 2018
- Hélot (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris.
- Hélot et Rubio (2013), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse, ERES, « Enfance et parentalité », 232 pages.
- Jouison-Laffitte (2009), *La recherche action : oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat*, Revue de l'Entrepreneuriat, vol. vol. 8, no. 1, pp. 1-35.
- Jousse (1974), *L'Anthropologie du geste*, Collection Voies ouvertes, Gallimard
- Kail (2015), *L'acquisition de plusieurs langues: « Que sais-je ? »* n° 4005, éd PUF
- Kervran (2006), *Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire*, éd Spirale – Revue de recherches en éducation, pp. 27-35
- Krüger, Thamin et Cambrone-Lasnes (2016), *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique, L'Harmattan.
- Lacharité, Ethier et Nolin. (2006), *Bulletin de psychologie* 2006/4 (Numéro 484), p 381-394
- Lüdi (2006), *Réflexions sur la place de la langue dite maternelle dans l'enseignement scolaire*, <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/Xref/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=11142&lang=fr>, consulté le 08 mai 2018
- Mackiewicz (2010), *Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en Réseau d'Éducation Prioritaire*, La revue internationale de l'éducation familiale, vol. 28, no. 2, pp. 73-91.
- Meirieu (2008), http://p.birbandt.free.fr/FICHIERS-LOURDS/Refus_ECHEC_SCOLAIRE_2008/Echecscolaire_PhilippeMEIRIEU.pdf, consulté le 19 mai 2018
- Mialaret (2005), *Extension actuelle de la notion d'éducation*, Les sciences de l'éducation. Presses Universitaires de France, pp. 9-33
- Moro (2017), https://www.canal-u.tv/video/eduscol/intervention_de_marie_rose_pilotage_des_dispositifs_d_accueil_et_de_scolarisation_des_eleves_allophones.36791, consulté le 21 mai 2018

- Mucchielli (2013), *L'identité en sciences humaines*, « *L'identité* ». Presses Universitaires de France, pp. 3-38.
- Muni Toke (2009), *Fantasmes d'un plurilinguisme pathogène : le cas des rapports dits « bénisti »*, *Le français aujourd'hui*, vol. 164, no. 1, pp. 35-44.
- Muller (1999), *De l'instruction publique à l'éducation nationale*, collection Mots, Les langages du politique, pp. 149-156
- Prévôt (2014), *La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ?*, *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 36, no. 2, pp. 15-33.
- Sellenet (2006), *Parents-professionnels : une co-éducation en tension*, in Carlo Deana et al., *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre*, ERES « Petite enfance et parentalité », p. 29-48.
- Schofield et Bangs (2006), *Conclusions and further perspectives*. In J. W. Schofield, *Migration background, minority-group membership and academic achievement: Research evidence from social, educational, and developmental psychology*. AKI Research Review 5. (pp. 93-102). Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center.
- Skutnabb-Kangas, Phillipson, Mohanty et Panda (2009), *Social Justice Through Multilingual Education*. Bristol, UK, Multilingual Matters.
- Tabouret-Keller (2011), *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*, Limoges, Lambert Lucas, 192 pages. Compte rendu de Josiane Boutet (Universités La Sorbonne et Denis Diderot) », *Langage et société*, vol. 139, no. 1, 2012, pp. 161a-163.
- Thollon Behar (2010), *Accueillir pour éduquer ensemble : la place de chacun, parents, enseignants*, Spirale, vol. 53, no. 1, pp. 37-45.
- Tremblay (2003), *Les partenariats : stratégies pour une économie du savoir*, *Distances et savoirs*, (Vol. 1), p. 191-208.
- université de Laval,
[http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation Etats souverains.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation_Etats_souverains.htm), consulté le 08 mai 2018
- Yahyaoui (1988), *Exil et déracinement*, thérapie familiale des migrants, éd Dunod

- **Littéraire**

- Chimamanda Ngozie Adichie,

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=fr, consulté le 08 mai 2018

- Maalouf (1998), *Les Identités meurtrières*, Grasset, Paris

- Kane (1961), *L'aventure ambiguë*

- **Associations**

- ATD Quart Monde, <https://www.atd-quartmonde.fr/sengager/dans-votre-milieu-professionnel/croisementdesavoirs/le-croisement-des-savoirs-et-des-pratiques/>, consulté le 08 mai 2018

- Ouvrir la voix, <https://ouvrirlavox.fr/temoignages-de-parents/>, consulté le 08 mai 2018

- **Ouvrages de vulgarisation scientifique**

- Abdelilah-Bauer (2006), *Le Défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, La Découverte, Paris.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Fiche descriptive de poste à profil pour le dispositif d'accueil pour les moins de trois ans.

ANNEXE 2 : Tableau des variables

ANNEXE 3 : Tableau d'observation « dans quelle langue chaque parent dit « au revoir » à son enfant le matin »

ANNEXE 4 : Grilles d'observation

ANNEXE 5 : Journal de terrain, observation des comptines

ANNEXE 6 : Tableau « quelle est sa comptine préférée »

ANNEXE 7 : Projet « les bonjours plurilingues »

ANNEXE 8 : Calendrier de la Recherche Action

ANNEXE 9 : Journal de terrain, les bonjours plurilingues

ANNEXE 10 : Liste d'observables utiles pour les professionnel(le)s qui souhaiteraient évaluer leur action en structure collective

ANNEXE 11 : Index des tableaux, diagrammes et graphiques

ANNEXE 1



Fiche descriptive de poste à profil

Année Scolaire 2017-2018

Nature du poste :

« Dispositif accueil et scolarisation des enfants de moins de trois ans » -
support d'affectation : maternelle - ECMA

Etablissements: les postes moins de 3 ans sont répertoriés ECMA G0106 dans la liste des postes

Profil du poste et condition d'affectation :

Textes de référence :

Articles 2 et 8 de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école.

Circulaire 2012-202 du 18 décembre 2012 - parue au BO n°3 du 15 janvier 2013.

Arrêté du 1^{er} juillet 2013-JO du 18-7-2013 - Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Classe TPS spécifique avec accueil à la journée.

Aucun service à temps partiel ne peut être envisagé ; la continuité pour les tout-petits étant une priorité.

Nature des missions confiées :

- Contribuer à créer les conditions d'une première scolarisation réussie.
- Accueillir les enfants et leurs parents à l'école en vue d'instaurer un climat de confiance, de développer chez les tout-petits l'estime de soi et de favoriser leur entrée dans les apprentissages.
- Prendre en compte les besoins spécifiques des enfants de moins de 3 ans.
- Coopérer et travailler en équipe pluri-catégorielle autour de l'enfant : formaliser les liens avec les structures petite enfance et les structures d'accompagnement à la parentalité.
- Impliquer les parents dans la compréhension de l'école et les associer avec souplesse par contractualisation et autres modalités à créer.
- Inscrire le projet d'accueil et de scolarisation au sein du projet d'école.

Compétences souhaitées :

- Connaissance du contexte social du public accueilli.
- Qualités relationnelles adaptées aux besoins des jeunes enfants et à l'accueil des familles.
- Connaissance des principaux repères du développement physiologique et psychologique du jeune enfant (développements sensoriel, cognitif, moteur, social et langagier).
- Bonne maîtrise didactique et pédagogique de l'enseignement du langage oral.
- Capacité à :
 - repérer et analyser les besoins des enfants.
 - mettre en œuvre une individualisation pédagogique comme réponse aux besoins du tout jeune enfant.
 - travailler en équipe notamment avec l'ATSEM de la classe.
 - collaborer avec des partenaires (acteurs locaux de la petite enfance en particulier).
 - se former et à innover.

Expérience professionnelle souhaitée :

Avoir enseigné en maternelle.

ANNEXE 2

| Enfant | Sexe | Date de naissance | Langues parentales | | % | Profils familiaux | | | Comptine issue de la culture familiale | | Qui dépose l'enfant le matin | | | «Au revoir» du parent, le matin | | | Enfants ayant un trouble du comportement | |
|--------|------|-------------------|--------------------|----------------|-----|--|--|------|--|----------------|------------------------------|-----|-----|---------------------------------|---------|--|--|--|
| | | | mère | père | | Langue maternelle étrangère + français | estimé exposition à la langue française avant l'entrée à l'école | type | mère travaille | père travaille | CSP | oui | non | La mère | Le père | En français, langue maternelle française | | En français, langue maternelle étrangère |
| 1 | M | 07/07/15 | arabe | arabe | 0 | couple | | | x | | | | | | | | | |
| 2 | M | 02/06/15 | turque | turque | 0 | couple | | | x | | | | | | | | | |
| 3 | F | 25/08/15 | arabe | arabe | 25 | couple | | | x | | | | | | | | | |
| 4 | M | 28/02/15 | français | français | 100 | couple | | | | x | | | | | | | | |
| 5 | F | 26/03/15 | soninké | soninké | 50 | couple | | | | | | | | | | | | |
| 6 | F | 02/08/15 | arabe | arabe | 25 | couple | | | x | | | | | | | | | |
| 7 | F | 17/05/15 | arabe | arabe | 10 | couple | | | x | | | | | | | | | |
| 8 | M | 27/07/15 | arabe | arabe | 25 | couple | | | x | | | | | | | | | |
| 9 | M | 26/03/15 | arabe | arabe | 25 | couple | | | x | | | | | | | | | |
| 10 | M | 03/07/15 | français | français arabe | 50 | couple | | | x | | | | | | | | | |
| 11 | F | 24/01/15 | albanais | albanais | 0 | couple | | | x | | | | | | | | | |
| 12 | F | 20/06/15 | turque | turque | 10 | couple | | | x | | | | | | | | | |
| 13 | F | 08/07/15 | français | français arabe | 50 | couple | | | x | | | | | | | | | |
| 14 | F | 09/09/15 | français | français | 100 | mono | | | x | | | | | | | | | |
| 15 | M | 09/11/15 | arabe | arabe | 25 | couple | | | x | | | | | | | | | |
| 16 | M | 26/06/15 | français | français | 100 | séparés | | | x | | | | | | | | | |

ANNEXE 3

Observation : dans quelle langue chaque parent dit « au revoir » à son enfant le matin.

| N° de l'enfant | Biographie langagière | Avant de partir | Langue utilisée | Au moment du départ | Langue utilisée |
|----------------|---|--|----------------------|---------------------------|-------------------------------|
| 1 | Arabophone allophone multilingue | Lui parle en arabe longtemps | Maternelle étrangère | « au revoir » | Français |
| 2 | Turcophone allophone monolingue | Lui parle en turc doucement | Maternelle étrangère | « bye bye » | Anglais |
| 3 | Arabophone multilingue (dont le français) | Lui parle en arabe doucement | Maternelle étrangère | « au revoir » | Maternelle français |
| 5 | Soninképhone multilingue (dont le français) | Lui parle en français | Maternelle français | « au revoir » | Maternelle français |
| 6 | Arabophone multilingue (dont le français) | ne lui parle pas | | « au revoir » | Maternelle français |
| 7 | Arabophone multilingue (dont le français) | Lui parle en arabe, bcp de câlins | Maternelle étrangère | « au revoir » | Maternelle français |
| 8 | Arabophone multilingue (dont le français) | Ne lui parle pas, part souvent sans dire au revoir | | « bye bye » | Anglais |
| 9 | Arabophone multilingue (dont le français) | Lui parle en arabe | Maternelle étrangère | « au revoir », « bi bye » | Maternelle français + Anglais |
| 10 | Arabophone multilingue (dont le français) | Lui parle en français | Maternelle français | « au revoir » | Maternelle français |
| 11 | Albanophone allophone monolingue | Lui parle en albanais doucement | Maternelle étrangère | « au revoir » | Français |
| 12 | Turcophone multilingue (dont le français) | Lui parle en turc | Maternelle étrangère | « bye bye » | Anglais |
| 13 | Arabophone multilingue (dont le français) | Lui parle en français | Maternelle français | « au revoir » | Maternelle français |
| 15 | Arabophone multilingue (dont le français) | Lui parle en français | Maternelle français | « au revoir » | Maternelle français |

ANNEXE 4

Grilles d'observation

Émotions visibles, expressions et comportements des enfants pendant le passage de la comptine en langue maternelle.

Codage utilisé :

| type | variable | codage |
|--------------|---|----------|
| Expression | Verbale (quels mots ? à qui?) | Exp-vb |
| | Visuelle (regard tourné vers qui?) | Exp-vs |
| | Corporelle | Exp-c |
| Émotion | Apaisement | Emo-ap |
| | Surprise (arrêt du comportement en cours) | Emo-s |
| | Joie (sourire, rire, cris de joie, marques d'affection) | Emo-j |
| | Tristesse (pleurs, cris de détresse) | Emo-tr |
| | Colère (attaque, cris, morsures) | Emo-c |
| | Peur (évitement, fuite) | Emo-p |
| | Indifférence | Emo-Ø |
| Comportement | De toucher (qui ? quoi?) | Cpt-t |
| | De proximité, inférieur à 3 pas (vers qui ? vers quoi?) | Cpt-p |
| | D'isolement | Cpt-is |
| | Statique (immobile) | Cpt-stat |
| | Mobile (se met en mouvement) | Cpt-mvt |

Observation. Première écoute

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|-----------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-mvt |
| 1 | pleurs | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | ✓ | |
| 2 | pleurs angoisse | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | |
| 3 | pleurs | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | |
| 4 | apaisé | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | ✓ | |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | ✓ | |
| 6 | pleurs | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | |
| 7 | pleurs angoisse | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | |
| 8 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 10 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | |
| 11 | pleurs | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ | |
| 12 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | |
| 13 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| 15 | pleurs angoisse | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | |
| 16 | apaisé | | | ✓ | | | | | | | | | | | | ✓ |
| TOTAL | | 1 | 13 | 2 | 7 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 4 | 0 | 8 | 3 |

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|--------------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-mvt |
| 1 | pleurs | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ |
| 2 | pleurs angoisse | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ |
| 6 | pleurs | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | |
| 7 | pleurs angoisse | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | |
| 8 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | |
| 11 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | |
| 13 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | pleurs angoisse | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | |
| 16 | apaisé | | | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| TOTAL | | 3 | 12 | 1 | 5 | 0 | 6 | 1 | 0 | 0 | 4 | 1 | 5 | 1 | 6 | 3 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|--|------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Observation | | troisième écoute | | | | | | | | | | | | |
|-------------|--|------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|--------------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-fr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-myt |
| 1 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 2 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | ✓ |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | ✓ |
| 6 | pleurs | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| 7 | pleurs angoisse | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 8 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | ✓ |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | pleurs | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | | | | |
| 12 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | |
| 13 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| 15 | pleurs angoisse | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| TOTAL | | 3 | 13 | 0 | 5 | 2 | 6 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 7 | 0 | 5 | 4 |

Observation

quatrième écoute

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|--------------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-mvt |
| 1 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 2 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | ✓ |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | ✓ |
| 6 | pleurs | | ✓ | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | |
| 7 | pleurs angoisse | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 8 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 11 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 12 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | |
| 13 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 15 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| TOTAL | | 3 | 13 | 0 | 5 | 0 | 8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 5 | 4 |

Observation_ cinquième écoute

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-mvt |
| 1 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 2 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | ✓ |
| 6 | pleurs | | ✓ | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | |
| 7 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 8 | apaisé | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | ✓ |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| 11 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| 12 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | |
| 13 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| 15 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| TOTAL | | 3 | 13 | 0 | 5 | 0 | 8 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 7 | 0 | 5 | 4 |

| | |
|-------------|----------------|
| Observation | sixième écoute |
|-------------|----------------|

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-yb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-mvt |
| 1 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 2 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | ✓ |
| 6 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | |
| 7 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 8 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| 12 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | |
| 13 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| 15 | pleurs | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| TOTAL | | 3 | 13 | 0 | 5 | 0 | 8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 7 | 0 | 5 | 4 |

| | |
|-------------|-----------------|
| Observation | septième écoute |
|-------------|-----------------|

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-mvt |
| 1 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 2 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ | |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ | |
| 6 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| 7 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | |
| 8 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | ✓ | |
| 11 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | ✓ | |
| 12 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | |
| 13 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| 15 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| TOTAL | | 3 | 13 | 0 | 6 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 5 | 4 |

Observation | huitième écoute

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|---------------|-------|--------|----------|---------|---|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-mvt | |
| 1 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | |
| 2 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | |
| 6 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | | | | |
| 7 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ | |
| 8 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ | |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | |
| 11 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | |
| 12 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | |
| 13 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | |
| 15 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | |
| TOTAL | | 3 | 13 | 0 | 6 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 5 | 4 |

| | |
|-------------|-----------------|
| Observation | neuvième écoute |
|-------------|-----------------|

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-mvt |
| 1 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| 2 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ | |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ | |
| 6 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | | | |
| 7 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | |
| 8 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | ✓ | |
| 11 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | | | | | ✓ | |
| 12 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | | | |
| 13 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| 15 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| TOTAL | | 4 | 12 | 0 | 6 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 5 | 4 |

Observation.

dixième écoute

| | État avant | expressions | | | | émotions | | | | | | comportements | | | | |
|-------|------------|-------------|--------|-------|--------|----------|-------|--------|-------|-------|-------|---------------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-mvt |
| 1 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 2 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | |
| 6 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | |
| 7 | pleurs | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 8 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | |
| 11 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | |
| 12 | apaisé | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | |
| 13 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| 15 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| TOTAL | | 6 | 10 | 0 | 5 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 5 | 5 |

| | |
|-------------|----------------|
| Observation | onzième écoute |
|-------------|----------------|

| | État avant | expressions | | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | | |
|-------|------------|-------------|--------|-------|--------|----------|-------|--------|-------|-------|-------|---------------|-------|--------|----------|---------|---|---|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-myf | | |
| 1 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | |
| 2 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ | | |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | | | |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | | | |
| 6 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | | | | | |
| 7 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | |
| 8 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ | | |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ | | |
| 12 | apaisé | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | | | |
| 13 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | ✓ | | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ | | |
| 15 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ | | |
| TOTAL | | 6 | 10 | 0 | 5 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 6 | 0 | 4 | 6 |

Observation

douzième écoute

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-mvt |
| 1 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 2 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | |
| 6 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | |
| 7 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | ✓ |
| 8 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | ✓ | |
| 11 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | ✓ | |
| 12 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ | | | |
| 13 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| 15 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| TOTAL | | 6 | 10 | 0 | 5 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 4 | 6 |

| | |
|-------------|------------------|
| Observation | treizième écoute |
|-------------|------------------|

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-js | Cpt-stat | Cpt-myf |
| 1 | apaisé | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 2 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | |
| 6 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | |
| 7 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ |
| 8 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | | ✓ |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | | |
| 11 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| 12 | apaisé | ✓ | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | |
| 13 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | | | | ✓ |
| 15 | apaisé | | ✓ | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | | ✓ |
| TOTAL | | 9 | 9 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 4 | 6 |

Observation. quatorzième écoute

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-mvt |
| 1 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| 2 | pleurs | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | |
| 6 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | | ✓ | | | | |
| 7 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| 8 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| 13 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | ✓ | | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ |
| 15 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | | ✓ |
| TOTAL | | 9 | 9 | 0 | 5 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 4 | 6 |

| | |
|-------------|------------------|
| Observation | quinzième écoute |
|-------------|------------------|

| | État avant | expressions | | | émotions | | | | | | comportements | | | | | |
|-------|------------|-------------|--------|-------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|----------|---------|
| | | Exp-vb | Exp-vs | Exp-c | Emo-ap | Emo-s | Emo-j | Emo-tr | Emo-c | Emo-p | Emo-Ø | Cpt-t | Cpt-p | Cpt-is | Cpt-stat | Cpt-mvt |
| 1 | apaisé | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| 2 | apaisé | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ |
| 3 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | |
| 4 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | |
| 5 | apaisé | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | | |
| 6 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| 7 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| 8 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| 9 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | ✓ |
| 10 | apaisé | ✓ | | | | | | ✓ | | | | | | | | |
| 11 | apaisé | ✓ | | | | | | ✓ | | | | | | | | |
| 12 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ | | | |
| 13 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | ✓ | | | |
| 14 | apaisé | ✓ | | | | | | | | | | | | | | ✓ |
| 15 | apaisé | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| 16 | apaisé | ✓ | | | | | | ✓ | | | | | | | | ✓ |
| TOTAL | | 9 | 9 | 0 | 5 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 0 | 4 | 6 |

ANNEXE 5

Journal de terrain, observation des comptines

Jour 1

13 écoute, s'arrête, regarde tout le monde pour voir si on reconnaît la chanson comme elle. Elle regarde le poste, puis me regarde d'un air étonné. Elle se rapproche du poste.

3 pleure. Elle entend sa comptine. Changement de visage. Elle s'arrête reste interloquée 5". Elle écoute, fait un grand sourire, montre le poste à l'ATSEM. Elle reste attentive durant toute la chanson. À la fin de la comptine, elle se rapproche du poste et me fait comprendre qu'elle souhaite que je remette la chanson.

4 s'assoit et retire ses chaussettes (est-ce un comportement lié à sa comptine ? À vérifier)

5 n'a aucune réaction particulière. Elle continue à jouer avec la pâte à modeler.

11 n'a aucune réaction particulière. Elle ne pleure pas mais semble triste. Elle reste très à l'écart du groupe et ne joue pas.

8 s'arrête de jouer, il vient s'asseoir à côté de l'ATSEM et écoute la comptine avec beaucoup d'attention.

12. pleure. Elle s'arrête pour écouter la comptine. Elle reste très attentive le temps de la chanson. Elle repleure après.

9 se met à déambuler dans la classe sans s'arrêter le temps de la comptine, les yeux fixes, le visage concentré.

16 commence à danser, puis il rit. Il redemande la comptine quand elle est terminée.

7 Avant, elle pleure beaucoup. Elle s'arrête de pleurer et écoute d'une manière très attentive. Après elle ne pleure plus.

15 pleure beaucoup. Il se rapproche du poste quand il entend la chanson. Je le prends sur mes genoux pour écouter. Il arrête de pleurer. Quand la comptine est terminée, il repleure.

1 pleure. Il n'a aucune réaction particulière quand la comptine en langue maternelle passe.

6 pleure. Elle est surprise lorsqu'elle entend la comptine. Elle s'approche du poste et essaye de l'attraper (il est en hauteur). Lorsque c'est fini, elle aimerait que je le remette. Je lui remets. Elle essaye encore d'attraper le poste. Elle ne pleure plus après.

14 est contente, elle danse et chante.

10 s'arrête de jouer à la pâte à modeler dès que sa comptine commence. Il me regarde avec surprise, il écoute 30", puis continue à jouer.
2 pleure beaucoup, il est très angoissé. Il s'arrête de pleurer quand il entend sa comptine, sans bouger de place. Il sourit et me regarde comme si j'avais fait quelque chose de magique. Quand c'est fini, il recommence à beaucoup pleurer.

Jour 2

13 s'arrête de jouer avec son bébé, elle écoute, sourit et se rapproche du poste. Elle reste attentive tout le long de la comptine.

3 s'arrête de jouer à la cuisine, elle écoute, sourit, me regarde, contente, se rapproche du poste. Elle reste attentive tout le long de la comptine.

4 ne réagit pas particulièrement, il continue de jouer comme si de rien n'était. Il n'enlève pas ses chaussettes.

5 n'a aucune réaction particulière. Elle continue à jouer dans la cuisine.

11 n'a aucune réaction particulière. Elle ne pleure pas mais semble triste. Elle reste très à l'écart du groupe et ne joue pas.

8 s'arrête de jouer. Il écoute et se met à pleurer tout à coup. Il court regarder à la fenêtre et pleure de tristesse. L'ATSEM vient le câliner. Les pleurs durent 5'. Après il ne pleure plus. Nous avons été surprises de sa réaction soudaine, on ne s'y attendait pas du tout.

12 pleure. Elle s'arrête pour écouter la comptine. Elle reste très attentive le temps de la chanson. Elle ne pleure plus après.

9 s'arrête, écoute. Il se rapproche du poste et essaye de la toucher, de l'attraper (il est en hauteur).

16 m'interpelle, il reconnaît la chanson. Il danse partout dans la classe. Il est joyeux. C'est communicatif.

7 pleure beaucoup. Elle s'arrête de pleurer et écoute d'une manière très attentive. Après elle ne pleure plus.

15 pleure beaucoup. Il s'assoit sur le banc dès qu'on arrive, comme s'il attendait la chanson. Lorsque je lui mets, il arrête de pleurer. Ensuite, il pleure à nouveau.

1 pleure. Il reste près de la porte de la classe, à surveiller si sa mère revient. Il n'a aucune réaction quand la comptine en langue maternelle passe.

6 pleure un peu. Elle s'arrête lorsque la comptine commence. Elle sourit, me dit quelque chose en arabe. Elle essaye d'attraper le poste. (essaye-t-elle d'attraper maman??)

14 me parle de sa chanson, prend des instruments et joue de la musique. Elle est joyeuse.

10 s'exclame en arabe lorsqu'il entend sa comptine. Il sourit, écoute et continue à jouer tout en souriant.

2 pleure beaucoup, il est très angoissé. Il s'arrête de pleurer et me regarde quand il entend sa comptine. Il se rapproche du poste et s'assoit sur le banc pour écouter. Il pleure encore après.

→ **voir s'il n'y aurait pas une chanson + appropriée pour 1, 4, 5 et 11. Voir avec les parents.**

Jour 3

D'après les parents :

- **4** n'a pas de chanson préférée. On n'écoute pas de musique à la maison. Chez 4 on parle français. Il ne réagit pas pour autant aux comptines françaises.

- **5** n'a pas vraiment de chanson préférée. Ce qu'elle préfère ce sont les dessins animés.

Tous deux ne semblent pas avoir de besoin affectif particulier... L'adaptation s'est très bien déroulée dès le 1^{er} jour. Est-ce pour cela qu'ils ne réagissent pas particulièrement aux comptines ? **5** est la seule qui pleure au moment de repartir à la maison ,car elle veut rester à l'école.

- **1** a une chanson préférée à la maison. C'est une chanson en anglais qu'il écoute sur youtube ! Are you sleeping brother John

- **11** a aussi une chanson préférée anglophone : Baby fingers

3 montre le poste du doigt, elle sourit et écoute.

9 déambule en rond en écoutant tout le long de la chanson.

6 pleure un peu. Elle s'arrête lorsque la comptine commence. Elle sourit. Elle se rapproche du poste et s'assoit sur le banc pour écouter.

8 s'arrête de jouer. Il écoute et se met à pleurer tout à coup. Il regarde le poste avec beaucoup de tristesse. Il ne bouge pas et écoute attentivement. Au bout de 1', l'ATSEM vient le câliner. Les pleurs durent 5' comme hier.

1 ne pleure pas. Je lui passe la chanson conseillée par maman , il me regarde surpris, sourit et danse sur place.

4 n'a aucune réaction particulière, il continue de jouer.

7 pleure beaucoup. Elle s'arrête de pleurer et écoute d'une manière très attentive. Après elle ne pleure plus.

14 est contente, elle danse et chante.

16 danse, il est content.

12 pleure. Elle s'arrête pour écouter la comptine. Elle reste très attentive le temps de la chanson.

Elle ne pleure plus après.

5 n'a aucune réaction particulière. Elle continue à jouer dans la cuisine.

11 Je passe la chanson conseillée par maman et son sourire éclaire son visage pour la première fois ! Elle rougit de timidité, elle est contente. Elle ne pleure pas de toute la matinée pour la 1ère fois, est-ce une coïncidence ?

10 arrête son jeu, me dit quelque chose en arabe lorsqu'il entend sa comptine, sourit, écoute et continue à jouer tout en souriant.

15 pleure beaucoup. Il s'assoit sur le banc dès qu'on arrive, comme hier. Lorsque je lui mets, il arrête de pleurer, il écoute. Ensuite, il pleure à nouveau mais moins.

2 pleure beaucoup. Il s'arrête de pleurer quand il entend sa comptine. Il se rapproche du poste et s'assoit sur le banc pour écouter. Il pleure moins après.

Jour 4

3 sourit, elle semble contente d'entendre cette comptine à nouveau. Elle me dit quelque chose en arabe en désignant le poste. Elle reste attentive tout le long.

8 s'arrête. Il écoute et se met à pleurer. l'ATSEM vient le câliner. Les pleurs durent 5'.

10 sourit, laisse son jeu, danse.

11 sourit, elle danse sur place.

7 pleure beaucoup. Elle écoute sa comptine d'une manière attentive. Elle ne pleure plus après.

8 déambule en rond en écoutant la chanson.

6 pleure un peu. Elle s'arrête lorsque la comptine commence. Elle sourit. Elle se rapproche du poste et s'assoit pour écouter.

15 pleure. Il s'assoit sur le banc dès qu'on arrive, comme s'il attendait la chanson. Lorsque je lui mets, il arrête de pleurer. Ensuite, il pleure à nouveau. Alors je remets la comptine. Il arrête de pleurer, il écoute. Ensuite il pleure à nouveau.

2 Il pleure moins. Il s'arrête de pleurer quand il entend sa comptine. Il se rapproche du poste et s'assoit sur le banc pour écouter. Il pleure encore après.

Jour 5

8 s'arrête. Il écoute et se met à pleurer. l'ATSEM vient le câliner. Les pleurs durent 5'.

7 pleure moins. Elle écoute la comptine depuis le coin cuisine. Après, elle joue et ne pleure plus.

12 pleure. Elle s'arrête pour écouter la comptine. Elle reste très attentive le temps de la chanson. Elle ne pleure plus après.

6 pleure un peu. Elle s'arrête lorsque la comptine commence. Elle sourit. Elle se rapproche du poste et s'assoit pour écouter.

15 pleure. Il s'assoit sur le banc dès qu'on arrive, comme s'il attendait la chanson. Lorsque je lui mets, il arrête de pleurer. Ensuite, il pleure à nouveau. Je mets la comptine en boucle tout le temps de classe 30'. Pour la première fois, il joue (il fait des puzzles) en écoutant la musique. Après, il ne pleure plus.

2 pleure moins. Il s'arrête de pleurer quand il entend sa comptine. Il se rapproche du poste et s'assoit sur le banc pour écouter. Il pleure encore après. Je mets la comptine en boucle tout le temps de classe 30'. Il ne pleure pas pendant tout ce temps. Il ne fait rien d'autre que de l'écouter. Il repleure après.

Jour 6

6 ne pleure plus. Lorsque sa comptine commence, elle sourit et me désigne le poste. Elle se rapproche du poste et s'assoit pour écouter.

7 pleure moins. Elle écoute la comptine depuis le coin cuisine. Après, elle joue et ne pleure plus.

12 pleure. Elle s'arrête pour écouter la comptine. Elle reste très attentive le temps de la chanson. Elle ne pleure plus après.

8 s'arrête. Il écoute et se met à pleurer. l'ATSEM vient le câliner. Les pleurs durent 5'.

15 pleure moins. Il s'assoit sur le banc et me montre le poste du doigt, comme pour dire « tu mets ma chanson ? » Je lui mets tout le temps de classe (environ 30'). Il ne fait rien d'autre que de l'écouter. Il repleure après.

2 pleure moins. Il s'arrête de pleurer quand il entend sa comptine. Il se rapproche du poste et s'assoit sur le banc pour écouter. Il pleure encore après. Je mets la comptine en boucle tout le temps de classe 30'. Il ne pleure pas pendant tout ce temps. Il ne fait rien d'autre que de l'écouter. Il repleure après.

Jour 7

8 écoute avec beaucoup de mélancolie dans le regard, mais il ne pleure plus.

15 ne pleure plus. Il ne réclame pas sa comptine, il joue à la pâte à modeler. Est-ce que le jeu a eu une influence ? Il aime beaucoup la pâte à modeler.

7 pleure moins. Elle écoute la comptine depuis le coin cuisine. Après, elle joue et ne pleure plus.

12. pleure. Elle s'arrête pour écouter la comptine. Elle reste très attentive le temps de la chanson. Elle ne pleure plus après.

2 pleure moins. Il s'arrête de pleurer quand il entend sa comptine. Il se rapproche du poste et s'assoit sur le banc pour écouter. Il pleure encore après. Je mets la comptine en boucle tout le temps de classe 30'. Il ne pleure pas pendant tout ce temps. Il ne fait rien d'autre que de l'écouter. Il repleure après.

Jour 8

12 ne pleure plus. Elle écoute sa chanson avec beaucoup d'attention.

8 écoute avec beaucoup de mélancolie dans le regard, mais il ne pleure plus. Après il reprend ses jeux comme si de rien n'était.

7 pleure moins. Elle écoute la comptine depuis le coin cuisine. Après, elle joue et ne pleure plus.

2 pleure moins. Il s'assoit sur le banc et me montre le poste du doigt, comme pour dire « tu mets ma chanson ? » Je lui mets tout le temps de classe (environ 30'). Il ne fait rien d'autre que de l'écouter. Il repleure après.

Jour 9

13 est contente. Elle me dit quelque chose que je ne comprends pas en désignant le poste.

7 pleure moins. Elle écoute la comptine depuis le coin cuisine. Après, elle joue et ne pleure plus.

2 pleure moins. Il s'assoit sur le banc et me montre le poste du doigt, comme pour dire « tu mets ma chanson ? » Je lui mets tout le temps de classe (environ 30'). Il ne fait rien d'autre que de l'écouter. Il repleure après.

Jour 10

11 me dit quelque chose dans sa langue en désignant le poste.

7 ne pleure plus. Elle me regarde quand sa comptine commence et sourit. Elle écoute sa comptine tout en jouant.

2 arrête de pleurer lorsqu'il entend sa comptine. Il va jouer aux voitures tout seul tout en écoutant attentivement la chanson. Je lui mets tout le temps de classe (environ 30'). Il repleure après.

Jour 11

7 ne pleure plus. Elle me regarde quand sa comptine commence et sourit. Elle écoute sa comptine tout en jouant.

| |
|--|
| <p>2 arrête de pleurer lorsqu'il entend sa comptine. Il va jouer aux voitures tout seul tout en écoutant attentivement la chanson. Je lui mets tout le temps de classe (environ 30'). Il repleure après.</p> |
| <p>Jour 12</p> |
| <p>2 arrête de pleurer lorsqu'il entend sa comptine. Il va jouer aux voitures tout seul tout en écoutant attentivement la chanson. Je lui mets tout le temps de classe (environ 30'). Il repleure après.</p> |
| <p>Jour 13</p> |
| <p>1 sourit. Il me dit quelque chose en arabe et danse. Il est joyeux.</p> <p>2 arrête de pleurer lorsqu'il entend sa comptine. Il va jouer aux voitures tout seul tout en écoutant attentivement la chanson. Je lui mets tout le temps de classe (environ 30'). Il repleure après.</p> |
| <p>Jour 14</p> |
| <p>2 arrête de pleurer lorsqu'il entend sa comptine. Il va jouer aux voitures tout seul tout en écoutant attentivement la chanson. Je lui mets tout le temps de classe (environ 30'). Il repleure après.</p> |
| <p>Jour 15</p> |
| <p>2 ne pleure plus. Il ne réclame pas sa comptine mais reste jouer aux voitures sur les bancs tout le temps de classe (à proximité du poste?).</p> |
| <p>Bilan dernière écoute</p> |
| <p>Lors de la dernière écoute</p> <ul style="list-style-type: none"> → aucun enfant ne pleure avant → tous les enfants jouent avant (aucun ne reste isolé) → 6, 8, 9 et 13 continuent de se rapprocher du poste lorsqu'ils entendent leur chanson. (4/16) → 3, 7, 10, 11, 13 et 16 s'arrêtent de jouer pour écouter.(6/16) → 1, 3, 6, 10, 11, 13, 14 et 16 sourient dès le début de leur chanson. (8/16) → 7 enfants n'ont plus de réaction particulière. Parce qu'ils n'en ont plus besoin ? Parce que la chanson est entrée dans leurs habitudes ? |
| <p>Jour +1</p> |
| <p>Le jour suivant la recherche action (04/12/17), je ne passe aucune des comptines en langue maternelle ou issue de la culture familiale. Aucun enfant ne la réclame.</p> |
| <p>Remarque</p> |

L'expérimentation a duré du 07/09/17 (premier jour où les parents ont laissé leur enfant sans eux à l'école) au 04/12/17.

Certains ne sont arrivés à l'école que tardivement pour différentes raisons. Par exemple :

15 est né le 09/11 et son premier jour d'école a été le 13/11. L'observation a commencé pour lui à partir de ce jour.

La famille de **1** est arrivée en France courant septembre. Il a commencé l'école un peu plus tard également.

12. était en vacances en Turquie, elle est arrivée plus tard.

→ Par conséquent, les comptines ont été entendues par certains enfants plus longtemps que les 15 jours prévus pour l'expérimentation.

ANNEXE 6

| Quelle est sa comptine préférée ? | | | | |
|-------------------------------------|--------|-------------------------------------|--|--|
| Langues maternelles | Enfant | Choix de l'enseignante à la rentrée | Choix des parents (à l'adaptation) | Choix des parents (lors de RDV individuels après la rentrée) |
| turcophone 100 % | 2 | Bom bili bili bili bom bom | Comptines turques | ✓ |
| turcophone 90 % francophone 10% | 12 | Bom bili bili bili bom bom | Les pouces en avant | Comptines turques ✓ |
| arabophone 50 % francophone 50 % | 13 | nini ya moumou | Toutes les comptines en français | Comptines arabes ✓ |
| arabophone 75 % francophone 25 % | 9 | nini ya moumou | Toutes les chansons | ✓ |
| arabophone 75 % francophone 25 % | 8 | nini ya moumou | Mon âne Meunier tu dors en français | Comptines arabes ✓ |
| arabophone 75 % francophone 25 % | 3 | nini ya moumou | Bébé maman bébé en arabe | ✓ |
| arabophone 50 % francophone 50 % | 10 | nini ya moumou | Toutes les comptines en français | Les deux, arabe et français ✓ |
| arabophone 90 % francophone 10 % | 7 | nini ya moumou | Comptines arabes | ✓ |
| arabophone 75 % italophone 25 % | 1 | nini ya moumou | Comptines anglaises Are you sleeping brother John ? | |
| arabophone 75 % francophone 25 % | 6 | nini ya moumou | Comptines arabes | ✓ |
| arabophone 75 % francophone | 15 | nini ya moumou | Comptines arabes | ✓ |

| | | | | |
|---|----|------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 25 % | | | | |
| francophone 100 % | 4 | Dodo l'enfant do | Ne sait pas | |
| | 14 | Dodo l'enfant do | Une souris verte | ✓ |
| | 16 | Dodo l'enfant do | Toutes les comptines en français | ✓ |
| albanophone 100 % | 11 | Qengji Vogël | Comptines anglaises finger family | |
| soninképhone 50 % francophone 50 % | 5 | N Daga An Kara | Pas de chanson en particuliers | Génériques de dessins animés ✓ |

| | |
|-----------|---|
| Légende : | ✓ Choix de l'enseignante validé par les parents |
|-----------|---|

ANNEXE 7

Projet *Les bonjours plurilingues*

Préalable :

J'ai rencontré les parents lors de rendez-vous individuels 3 semaines après la rentrée de leur enfant. Je leur ai parlé du projet des nounours plurilingues afin d'éveiller les enfants de la classe aux différentes langues. Pour cela, je leur ai demandé comment ils disaient bonjour dans leur langue.

Nounours turcophone «Meraba» (prononcer [maraba], accentuer la 1ère syllabe)

Nounours albanophone « Mirëdita » (prononcer [miédita], accentuer le 2ème [i])

Nounours soninképhone « Wuyijamu » (prononcer [anoudjoum], accentuer le [a] d'attaque)

Nounours arabophone « Salam Alaykum » (prononcer [asalamoualikoum], accentuer le [i])

1) Mise en place :

Moment dans la journée : 1^{er} regroupement juste après l'accueil.

Disposition : enfants sur estrade, enseignante face aux enfants.

Matériel : 5 nounours dans une valise, chacun différent et représente toujours la même langue (français, arabe, turc, albanais, soninké), un présentoir face aux enfants.

Recueil des données : séances filmées, retranscription des réactions des enfants hors temps scolaire.

2) Mise en scène jour 1 :

Tro tro, la mascotte de la classe, arrive avec une grande valise. Je propose aux enfants de l'ouvrir. Et là on découvre des nounours. Ce sont les copains de Tro tro !

Je les sors un par un.

D'abord le nounours francophone (pour que les enfants à qui je dis bonjour en français chaque matin comprennent que l'on va se saluer). Il sort et dit « Bonjour Tro tro ! » et Tro tro lui répond « Bonjour ». J'oriente le nounours vers les enfants, il dit « Bonjour les enfants ! ». Je le place sur le présentoir en expliquant qu'il va attendre là ses copains.

Ensuite, je sors le nounours arabophone. Il sort et dit « Salam Alaykum Trotro ! » et Tro tro lui répond « Salam Alaykum ! » J'oriente le nounours vers les enfants, il dit «Salam Alaykum les enfants ! » et je le place sur le présentoir en expliquant qu'il va lui aussi attendre là les autres copains.

→ Tro tro répète dans la même langue pour inciter les enfants à répéter dans toutes les langues, comme lui.

Je reproduis le même scénario avec tous les nounours.

Une fois que tous les nounours sont installés, je place Tro tro à leur côté et j'oriente le présentoir de façon à ce que les peluches « écoutent » l'histoire que je vais raconter, avec les enfants. Ensuite, lorsque nous allons en classe, les enfants peuvent amener la valise des nounours avec eux.

3) Mise en scène les autres jours :

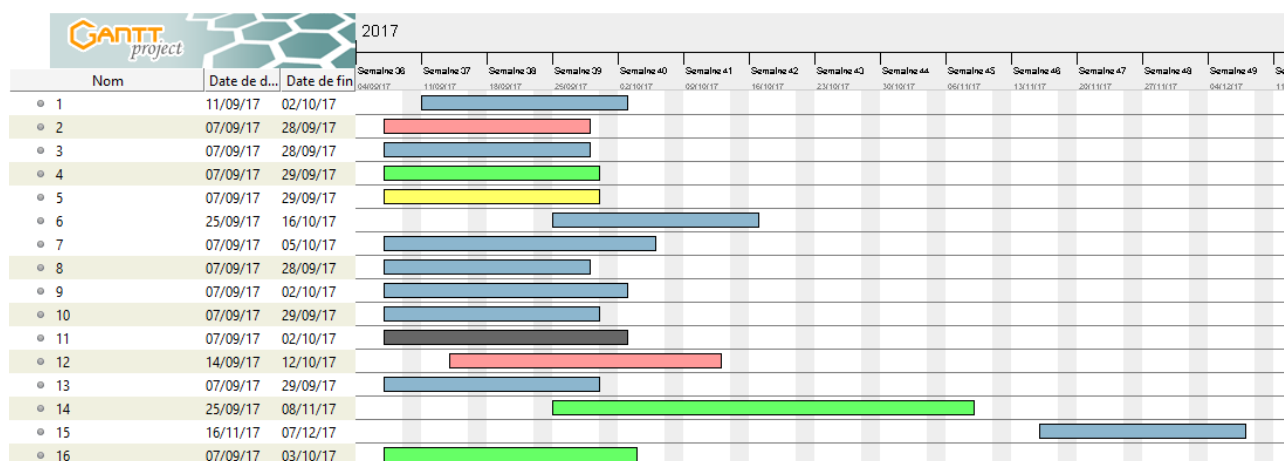
Les nounours sortent de la valise chacun leur tour, mais de manière aléatoire, afin d'associer chaque bonjour à chaque nounours (et non un ordre établi).

ANNEXE 8

Calendrier Recherche Action début et fin de l'observation des comptines

| Enfant | Date de début | Date de fin | Remarque |
|--------|---------------|-------------|---|
| 1 | 11/09 | 04/10 | (+ 3 jours choix de la comptine) |
| 2 | 07/09 | 28/09 | |
| 3 | 07/09 | 28/09 | |
| 4 | 07/09 | 29/09 | 1 jour d'absence |
| 5 | 07/09 | 29/09 | 1 jour d'absence |
| 6 | 25/09 | 16/10 | |
| 7 | 07/09 | 05/10 | 5 jours d'absence |
| 8 | 07/09 | 28/09 | |
| 9 | 07/09 | 02/10 | 2 jours d'absence |
| 10 | 07/09 | 29/09 | 1 jour d'absence |
| 11 | 07/09 | 02/10 | (+3 jours choix de la comptine) |
| 12 | 14/09 | 12/10 | 4 jours d'absence |
| 13 | 07/09 | 29/09 | 1 jour d'absence |
| 14 | 25/09 | 08/11 | 6 jours d'absence 2 semaines de vacances |
| 15 | 16/11 | 07/12 | 1 jour d'absence |
| 16 | 07/09 | 03/10 | 3 jours d'absence |

Diagramme de Gantt représentant le calendrier de la recherche, suivant la langue de la comptine.



Légende : albanais, arabe, français, soninké, turc

ANNEXE 9

Les bonjours plurilingues

Journal rassemblant les observations des réactions d'enfants

Pour information : dans l'impossibilité de filmer, les notes ont été prises juste après la séance.

Jour 1

Ils ont été très attentifs. Plusieurs raisons possibles : c'est une nouveauté, ils aiment Tro tro, ils aiment le support nounours.

Au bonjour en langue française, 16 et 14 ont répondu bonjour.

Au bonjour en langue arabe, pas de réaction particulière : ni mouvement, ni parole, ni regard.

Au bonjour en langue turque, 2 m'a regardé soudainement, surpris.

Au bonjour albanais, 11 aussi m'a fixée du regard, d'un air étonné.

Au bonjour en soninké, pas de réaction particulière : ni mouvement, ni parole, ni regard.

À la fin, les enfants ont été contents de les amener en classe mais après personne n'a joué avec.

Jour 2

Ils ont encore été très attentifs.

Au bonjour en langue française, nous avons entendu plusieurs bonjours sans identifier précisément qui.

Au bonjour en langue arabe, toujours pas de réaction particulière.

Au bonjour en langue turque, 2 m'a encore regardé fixement. On dirait qu'il a rougi.

Au bonjour albanais, 11 aussi m'a encore fixée du regard.

Au bonjour en soninké, toujours pas de réaction particulière.

À la fin, les enfants ont été contents de les amener en classe mais après personne n'a joué avec.

Jour 3

Dès que j'ai annoncé le regroupement, 6 et 7 se sont empressées d'aller chercher le présentoir et la valise.

Ils ont encore été très attentifs.

14 et 16 ont commencé à répéter tous les bonjours. Ça les a beaucoup amusés. Ils ont ri à chaque fois qu'ils prononçaient un bonjour dans une autre langue.

À la fin, les enfants ont été contents d'amener les nounours en classe mais après personne n'a joué avec.

Jour 4

Dès que j'ai annoncé le regroupement, 6 et 7 se sont empressées d'aller chercher le présentoir et la valise.

Ils ont encore été très attentifs.

14 et 16 ont commencé à répéter tous les bonjours. Ça les a beaucoup amusés. Ils ont ri à chaque fois qu'ils prononçaient un bonjour dans une autre langue.

2 a semblé toujours aussi émotionnellement touché lorsqu'il entend son bonjour.

À la fin, les enfants s'arrachent la valise pour « qui va l'amener en classe ». Mais après personne n'a joué avec.

Jour 5

Dès que j'ai annoncé le regroupement, un groupe de 4 enfants s'est empressé d'aller chercher le présentoir et la valise. Ils les ont installés devant l'estrade, puis sont allés s'asseoir en m'attendant. Ils ont encore été très attentifs.

La joie de 14 et 16 à répéter tous les bonjours est communicative. Nous avons entendu plusieurs bonjours répétés dans toutes les langues, mais sans identifier précisément qui les a dis.

À la fin, les enfants s'arrachent la valise pour « qui va l'amener en classe ». Nous désignons des responsables. Une fois la valise en classe, après personne n'a joué avec.

Jour 6

Dès que j'ai annoncé le regroupement, un groupe de 4 enfants s'est empressé d'aller chercher le présentoir et la valise. Ils les ont installés devant l'estrade, puis sont allés s'asseoir en m'attendant. Ils ont encore été très attentifs.

Beaucoup d'enfants répètent tous les bonjours des nounours. Ils prennent plaisir à dire. Je ne pense pas qu'ils aient compris qu'il s'agit du même mot dans des langues différentes, mais au moins les langues minoritaires (comme l'albanais parlé par un seul enfant) sont prononcées par tous au même titre que les autres langues.

À la fin, nous désignons des responsables pour apporter les nounours en classe. Une fois la valise en classe, après personne n'a joué avec.

Évolution des réactions au fur et à mesure des jours :

→ 2 semble toujours aussi surpris d'entendre sa langue lorsque je prononce son bonjour

→ Au bout de 2 semaines, les enfants jouent avec les nounours en classe. Ils jouent avec dans les coins jeux mais ne les font pas parler. Ils ne disent pas les bonjours.

→ Au bout de 3 semaines, 16 ouvre la valise sur le temps de l'accueil. Il prend les nounours et leur fait dire les bonjours. Il vient me voir pour que je lui dise le bonjour du nounours soniniképhone : « Il dit quoi lui ? »

→ à partir de ce jour, plusieurs enfants viennent me voir tout au long de la journée pour que je dise le bonjour (s'ils ne se souviennent plus). Sinon ils prononcent eux-mêmes des bonjours dans des langues variées.

Ceci a suscité la réaction de certains parents, témoins de ces bonjours sur le temps de l'accueil.

Le papa de 2 m'a dit « C'est bien »

La maman de 9 m'a dit « Elle a dit bonjour en arabe ? » Elle a regardé Fatima et lui a dit « Tu parles en arabe ? Bravo ! »

La maman de 14 a dit à 14 « Oh bein dis donc tu en sais des choses ! »

→ Celui qui joue le plus avec et qui retient tous les bonjours, c'est 16, francophone monolingue.

Bilan

→ Observations des enfants : ils ont vécu une expérience riche en surprises, découvertes, partages et moments joyeux. La sonorité des langues les a amusés. Ils ont semblé prendre plaisir à entendre et dire les bonjours.

→ Observations des parents : ils ont pris plaisir à partager leur savoir et à m'apprendre le bonjour dans leurs langues. Ils m'ont guidée dans la prononciation et m'ont félicitée lorsque j'y arrivais bien ! C'était un moment convivial de partage. Ils ont été agréablement surpris de voir certains

enfants prononcer le bonjour dans leur langue lors de jeux avec les nounours sur le temps de l'accueil.

→ Mon ressenti : j'ai été heureuse d'apprendre des mots de la langue maternelle de mes élèves. Cela m'a donné envie d'en apprendre plus. Depuis, je m'autorise plus à dire d'autres mots dans la langue des élèves. Les parents m'aident pour cela en me traduisant ce que disent leurs enfants.

ANNEXE 10

Liste d'observables utiles pour les professionnel(le)s qui souhaiteraient évaluer leur action en structure collective:

| Avant l'action |
|--|
| Avec l'aide des parents, différencier un enfant mutique, d'un petit parleur, d'un trouble langagier. |
| Être vigilant aux enfants qui ont été exposés à 50 % ou moins à la langue française avant leur entrée en collectivité. Ils semblent être plus susceptibles que les autres d'avoir des troubles affectifs à la séparation et/ou de développer du mutisme sélectif. |
| Observer les réactions des parents à l'annonce des projets plurilingues : crispés ou enjoués. |
| Pendant l'action, observer les réactions |
| Observer si l'enfant réagi ou non à la comptine dans sa langue maternelle Observer si l'enfant réagi ou non à la comptine issue de la culture familiale noter les arrêts (des pleurs ou de l'activité), les mises en mouvement (de joie ou de consolation vers l'adulte ou vers le poste) |
| Observer la réaction des élèves à troubles particuliers. |
| Observer les réactions des élèves allophones et/ou multilingues au bonjour prononcé dans sa langue par le professionnel. Remarquer si les enfants très surpris sont mutiques ou non. |
| Observer les réactions des parents qui entendent les enfants et l'enseignante parler dans leur langue. Noter les mots dits, les encouragements. À qui s'adressent-ils ? À leur enfant ? Aux autres enfants ? À l'enseignante ? Observer les signes extérieurs de fierté, la volonté de s'impliquer encore plus. |
| Pendant l'action, observer les évolutions |
| Pendant l'action des comptines, observer si la comptine apporte de l'apaisement à l'enfant, pendant et/ou après. |
| Observer le détachement progressif de l'enfant envers sa comptine (par l'arrêt des pleurs, par le jeu), observer le temps écoulé pour que l'enfant soit apaisé avant. |
| Pour les enfants qui n'ont pas réagi, demander aux parents ce que préfère faire ou écouter l'enfant à la maison (l'alimentation, les animaux, les jeux symboliques, la grande motricité?). Puis observer si c'est déclencheur de parole à l'école. |
| Pendant l'action des bonjours plurilingues, observer : - l'évolution individuelle des enfants qui entrent dans l'interculturel en disant les bonjours. Observer l'attitude des élèves monolingues Observer l'attrait pour les langues des élèves francophones monolingues - l'évolution du groupe au travers du lien social créé par la communication plurilingue. Observer les regards, les gestes, les paroles échangés |
| Observer l'évolution des discours de parents autour des langues. N'ont-ils mentionné que des comptines françaises écoutées à la maison ? Ont-ils ensuite reconnu la place de la langue maternelle ? |
| Après l'action, mesurer les effets |
| Mesurer le mutisme ou non des enfants, comparer entre avant, pendant et après l'action. |
| Mesurer le climat de classe, la communication verbale enfants/professionnel, enfants/enfants. |
| Mesurer la qualité de relation avec les parents : y a-t-il réciprocité, écoute mutuelle, échanges de savoirs au niveau de l'enfant ? Au niveau des adultes ? |

ANNEXE 11

Index des tableaux, diagrammes et graphiques

Tableaux :

Tableau 1 : nombre de pays bilingues selon l'Université de Laval.

Tableau 2 : diagrammes circulaires représentant l'évolution des langues maternelles en fonction de la langue et de la répartition dans la classe.

Tableau 3 : diagrammes circulaires représentant la répartition des élèves allophones et/ou multilingues dans la classe entre 2013 et 2017

Tableau 4 : les comptines selon la langue.

Tableau 5 : observation de la réaction des enfants aux bonjours plurilingues.

Tableau 6 : stade de développement langagier des enfants entre 0 et 3 ans.

Tableau 7 : profils langagiers entre 2013 et 2018, en nombres d'enfants.

Tableau 8 : comptines écoutées à la maison selon les parents, 2 semaines après la rentrée.

Diagrammes :

Diagramme 1 en colonnes : les émotions visibles des enfants avant le passage de leur comptine en lien avec leur % d'exposition à la langue française avant leur entrée à l'école.

Diagramme 2 en colonnes : les émotions avant, pendant et après la première écoute.

Diagramme 3 en colonnes : les émotions avant, pendant et après la deuxième écoute.

Diagramme 4 en colonnes : les émotions avant, pendant et après la troisième écoute.

Diagramme 5 circulaire : biographie langagière des enfants mutiques entre 2013 et 2018.

Diagramme 6 en colonnes : nombre d'enfants mutiques en fonction du pourcentage estimé d'exposition à la langue française avant leur entrée à l'école.

Graphiques :

Graphique 1 : l'évolution des émotions du groupe classe pendant la comptine.