



HAL
open science

L'éveil aux langues dans l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés

Bilitis Linte

► **To cite this version:**

Bilitis Linte. L'éveil aux langues dans l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés. Education. 2019. dumas-02539989

HAL Id: dumas-02539989

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02539989>

Submitted on 10 Apr 2020

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



MEMOIRE de master

présenté par :

LINTE Bilitis

Soutenu le : 19/06/2019

Pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention : enseignant du premier degré

Discipline : Langue vivante étrangère : Anglais

**L'éveil aux langues dans l'intégration des
élèves allophones nouvellement arrivés**

Mémoire dirigé par :

Madame Pascale LOYEZ-GALLEGOS Professeure des écoles maître formateur

Madame Laurence THOMAS Professeure des écoles maître formateur

JURY

Madame Pascale LOYEZ-GALLEGOS Professeure des écoles maître formateur

Madame Laurence THOMAS Professeure des écoles maître formateur

Madame Sylvie MARECHAL Maître formateur, centre de formation ESPE de Orléans



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours

Master MEEF 1^{er} degré

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LINTE

Prénom : Bilitis

Date : 06/06/2019

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » : Lu et approuvé

Sommaire

INTRODUCTION.....	5
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	7
I. Les élèves allophones.....	7
A. Qu'est ce qu'un élève allophone ?.....	7
1) Définition.....	7
2) L'évolution de la terminologie associée à ces élèves.....	8
B. La question du plurilinguisme, principal problème de ces élèves.....	9
1) Qu'est ce que le plurilinguisme ?.....	9
2) Le statut des langues.....	10
II. L'intégration des élèves allophones dans le système éducatif français.....	12
A. Repères terminologiques.....	12
1) L'intégration.....	12
2) L'inclusion.....	13
B. L'importance des langues dans l'inclusion des élèves allophones.....	14
1) Le positionnement de l'Union Européenne sur la question.....	14
2) Le positionnement de la France sur la question.....	14
C. Ce qui est officiellement prévu dans l'accueil des élèves allophones.....	16
1) L'institution de l'école.....	16
2) L'enseignement de la langue et de la culture d'origine (ELCO).....	17
III. L'éveil aux langues.....	19
A. Qu'est-ce que l'éveil aux langues ?.....	19
B. L'éveil aux langues en France.....	20
1) Le programmes EVLANG.....	20
2) Les programmes de l'Éducation Nationale.....	21
C. Pourquoi mettre en place l'éveil aux langues ?.....	22
D. Comment le mettre en place ?.....	23
1) Créer une image positive des langues étrangères.....	24
2) Une adaptation des objectifs en fonction du statut de la langue.....	24
3) La motivation : la clés de la réussite en langue étrangère.....	25
PARTIE 2 : LA DÉMARCHE ET LE PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	27
I. Présentation du panel, de la classe.....	27
A) La classe.....	27
B) L'attitude des élèves face aux langues étrangères.....	28
C) L'élève allophone.....	28
II. Quelle démarche ? Problématique et hypothèses.....	29

III. Présentation de l’outil de recherche.....	31
IV. Choix didactiques et pédagogiques.....	33
V. Présentation rapide des séquences supports.....	34
PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNÉES.....	36
I. Les résultats du recueil de données.....	36
A. Sur le plan cognitif.....	36
1) Séquence d’éveil aux langues.....	36
2) Séquence de langage (français).....	37
B. Les comportements des élèves.....	38
1) Séquence d’éveil aux langues.....	38
2) Séquence de langage (français).....	39
C. Les limites des deux séquences.....	39
II. Interprétation des données recueillies en lien avec les hypothèses de départ.....	40
CONCLUSION.....	44
BIBLIOGRAPHIE.....	46
SITOGRAFIE.....	48
ANNEXE 1 : LES LIVRES SUPPORTS.....	49
ANNEXE 2 : LES SÉQUENCES.....	50
ANNEXE 3 : LA GRILLE D’OBSERVATION (vierge).....	57
ANNEXE 4 : LA GRILLE D’OBSERVATION COMPLÉTÉE DE L’EANA POUR LA SÉQUENCE D’ÉVEIL AUX LANGUES.....	58
ANNEXE 5 : LA GRILLE D’OBSERVATION COMPLÉTÉE DE L’EANA POUR LA SÉQUENCE DE LANGAGE (FRANÇAIS).....	59
ANNEXE 6 : LA GRILLE D’ÉVALUATION DE LA CLASSE EN ÉVEIL AUX LANGUES.....	60
ANNEXE 7 : LA GRILLE D’ÉVALUATION DE LA CLASSE EN LANGAGE.....	61

INTRODUCTION

Professeure stagiaire des écoles, j'enseigne cette année dans deux classes situées dans deux écoles différentes. La première d'entre elles est une classe de triple niveau (petite, moyenne et grande sections) à Saint-Aignan-le-Jaillard. La seconde est une classe de grande section de maternelle à Sully-sur-Loire. Cette dernière se trouve dans un quartier où la mixité sociale est assez importante avec une forte population issue de l'immigration (principalement originaire de Turquie). Certains des élèves présents dans cette classe sont ainsi arrivés très récemment en France et ne parlent que très peu la langue française. Le dernier élève arrivé dans la classe en novembre est allophone, c'est-à-dire que sa langue maternelle est différente de celle parlée par la majorité ; ce terme sera davantage défini dans la suite de cet écrit.

Ainsi, ce mémoire traduit principalement mon questionnement vis-à-vis de ce profil d'élèves et du type d'activités à leur proposer pour les aider au mieux dans leur apprentissage.

Les séances de langage oral, principalement basées sur des albums jeunesse, étaient particulièrement problématiques pour cet élève allophone mais également pour d'autres élèves ayant des difficultés de langage. En effet, ils ont d'énormes lacunes en terme d'expression mais aussi de compréhension. En outre, le problème principal n'est pas les difficultés en elles-mêmes mais plutôt la frustration qu'elles provoquent ; les élèves concernés étaient quelque peu lassés de ne pas comprendre aussi aisément que les autres élèves de la classe. Ceci s'est traduit pas une forme de désintérêt pour l'activité que j'ai remarqué simplement au travers du comportement des enfants : manque d'attention durant la lecture, chahut, difficultés à rester assis et perturbation du déroulement de la séance. En conclusion, ces élèves n'arrivent pas à s'intéresser à l'activité et plus particulièrement l'élève allophone.

Néanmoins, lorsqu'un enfant ne parvient pas à "entrer" dans une activité, cela provient bien souvent du fait que cette dernière n'est pas adaptée, que cela soit dans la construction, le contenu, etc. Ainsi, j'ai été particulièrement vigilante à cet élève lors des activités et j'ai remarqué que les domaines qui ne nécessitent pas forcément l'utilisation du langage oral (numération, motricité, ...) sont beaucoup plus appréciés. L'élève n'a aucun problème d'attention et je suppose donc que ces activités doivent être plus motivantes pour lui, ses lacunes n'entrant pas en jeu. La problématique à ce jour est donc de savoir quelle activité lui permettrait de rester attentif et intéressé.

D'autre part, j'ai observé que le seul moment où il utilise le langage oral est durant les séances d'éveil aux langues (réalisées en anglais). Lors de ces activités, l'élève semble à son aise et ses lacunes ne lui posent guère de problème.

C'est dans ce cadre particulier que ce mémoire est né. Il me semble évident que ces constats méritent d'être approfondis, cela soulève également un certain nombre de questions : En quoi l'éveil aux langues permet-il une meilleure intégration dans les apprentissages des élèves allophones ?

Le mémoire est organisé en trois grandes parties. La première apportera un cadre théorique sur le sujet alimenté par quelques recherches et expérimentations ayant déjà été effectuées sur le sujet. La deuxième partie de ce mémoire sera, quant-à-elle, consacrée aux séquences menées en classe mais également à la démarche de recueil et d'analyse des données mise en place. Enfin, la dernière partie portera sur le développement des observations réalisées et aux conclusions qu'il faut en tirer au regard de la problématique posée.

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

Le lien entre intégration des élèves allophones et éveil aux langues n'est pas forcément évident, mais mes observations réalisées en classe m'ont amenée à me questionner fortement sur cette relation. Y a-t-il réellement un lien entre ces deux éléments ? Si oui, comment fonctionne cette relation ? Essayer de répondre à ces questions est le principal but de ce mémoire. Ceci étant, il est important d'apporter un cadre théorique à cette problématique. Pour ce faire cette partie sera découpée en trois sous parties, chacune présentant un concept important pour ce mémoire. La première partie sera ainsi consacrée aux élèves allophones et aux questions que cela peut soulever. Quant à la deuxième partie elle sera dédiée à l'intégration de ces élèves dans le paysage scolaire français. Enfin, la dernière partie portera sur l'éveil aux langues.

I. Les élèves allophones

A. Qu'est ce qu'un élève allophone ?

1) Définition

Selon le dictionnaire de l'Encyclopedia Universalis « une personne allophone est une personne ayant une autre langue maternelle que celle du pays dans lequel il se trouve »¹.

¹<https://www.universalis.fr/dictionnaire/allophone/> consulté le 22 mars 2019

Le centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) précise cette définition : « Un élève allophone est un élève nouvellement arrivé en France et parlant une voire d'autres langues que le français. Ils peuvent être des expatriés venus avec leur famille, des mineurs non accompagnés, en France dans le cadre d'un regroupement ou rapprochement familial ou encore des mineurs arrivés en France dans le cadre d'une procédure d'adoption»².

La CASNAV ajoute également que ce terme est le terme adopté par l'Éducation Nationale depuis la circulaire d'octobre 2012.

2) L'évolution de la terminologie associée à ces élèves

J'ai remarqué, au fil de mes lectures, que les élèves allophones sont à la base d'un grand nombre de textes officiels depuis une cinquantaine d'années et que le nombre de dénominations employées à leur égard est plutôt important. On peut donc dire que cette terminologie évolue en permanence, en voici quelques unes :

« primo arrivants », « nouveaux arrivants », « enfants étrangers », « migrants »...

Aujourd'hui, le terme utilisé est celui d' « élèves allophones nouvellement arrivés en France ». Christine Hélot propose ainsi la terminologie de « **bilingues en devenir** »³ qui est, selon elle, particulièrement positive à l'égard de ces élèves.

La problématique souvent soulevée par les familles est comment concilier l'apprentissage du français avec la langue maternelle des enfants, auquel s'ajoute parfois une langue étrangère ? Il est donc important de mentionner le plurilinguisme car comme nous l'avons évoqué ces enfants sont souvent des « bilingues en devenir »⁴ et de par ce fait ils sont exposés au plurilinguisme.

² <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/casnav/quest-ce-quun-enfant-allophone/> consulté le 22 mars 2019

³ HELOT C., 2007, Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école, Paris, L'Harmattan

⁴Ibid

B. La question du plurilinguisme, principal problème de ces élèves

1) Qu'est ce que le plurilinguisme ?

Le contact entre différentes langues est, dans le contexte d'une arrivée en France, inévitable. Il faut donc apporter un éclairage aux différents types de relations qui peuvent exister entre les langues : le plurilinguisme, le bilinguisme et le multilinguisme en sont des exemples. Pour les définir, je m'appuierai donc sur les définitions apportées par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTRL) :

- **Bilinguisme** : « Compétence égale à une maîtrise d'une langue natale mais dans deux langues différentes »⁵
- **Multilinguisme** : « Individu ou communauté linguistique qui utilise couramment trois langues différentes ou davantage, apprises en tant que langues maternelles (ce qui rend la frontière très mince avec le plurilinguisme car la différence n'est pas toujours nette entre l'apprentissage naturel et l'apprentissage scolaire) »⁶
- **Plurilinguisme** : « Personne qui, à l'intérieur d'une communauté, utilise plusieurs langues selon le type de communication (relations avec la famille, avec l'administration, relations sociales, etc.) »⁷

5 <http://www.cnrtl.fr/definition/bilinguisme> consulté le 27 mars 2019

6 <http://www.cnrtl.fr/definition/multilingue> consulté les 27 mars 2019

7 <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/plurilingue> consulté le 27 mars 2019

2) Le statut des langues

Les langues qui sont alors employées ont toutes un statut différent : on parle de langue maternelle, de langue seconde et de langue étrangère. La question est quel statut a chaque langue au regard de nos élèves allophones ? Pour cela il faut d'abord définir ces termes et les distinguer les uns des autres :

- **Langue maternelle** : Elle est particulièrement difficile à définir car au sens commun il s'agit de la première langue apprise, de la langue de la mère mais ce n'est pas toujours le cas. Jean-Charle Rafoni décrit la langue maternelle comme une « **langue première** »⁸, définition qui selon lui est plus adapté.
- **Langue étrangère** : La définition la plus simple serait l'opposée de la langue maternelle. Mais selon Rafoni, il existe trois critères qui permettent de confirmer qu'une langue est étrangère : « *elle n'a pas de rôle social, elle est l'objet d'un apprentissage institutionnalisé et enfin elle n'est pas une langue de référence pour l'apprenant* »⁹.
- **Langue seconde** : Notion la plus récente des trois, elle était auparavant englobée dans le statut de langue étrangère car elle est fondamentalement opposée à la langue maternelle. Ceci étant, la langue est considérée comme seconde lorsqu'elle a « un statut et une pratique dans le pays »¹⁰. En d'autres termes, le français comme langue seconde prend tout son sens surtout pour les élèves allophones car le français est langue officielle et nécessaire à l'intégration dans la vie sociale.

8 Rafoni, Jean-Charles. (2007). Apprendre à lire en français langue seconde. Paris : L'hamattant

9 Ibid

10 Verdelhan, Michèle. (2009). A noter... Langue seconde et langue de scolarisation. Cahiers pédagogiques (n° 473, mai 2009), page 48

Le plurilinguisme, bien qu'il soit omniprésent dans la vie de ces enfants, n'a pas toujours un statut très positif (chose sur laquelle nous reviendrons un peu plus tard), et ce, bien qu'il existe un grand nombre de recherches qui ont été effectués sur la question du bilinguisme (notamment Garcia et Kleifgen en 2010)¹¹ et qui prouvent que ces élèves sont dans leur grande majorité bilingues voire même plurilingues. Nous avons vu précédemment que l'apprentissage du français est la finalité principale de l'école mais il est aussi dans l'intérêt de ces familles nouvellement arrivées de l'apprendre, mais pourquoi est-ce le cas ?

11 García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Language Learners*. Teachers College Press.

II. L'intégration des élèves allophones dans le système éducatif français

A. Repères terminologiques

1) L'intégration

Pour Dominique Schnapper, il ne faut pas que ce soit un processus subi, il se réalise petit à petit au rythme de chacun mais la volonté des deux parties doit être présente. L'éducation a, dans ce processus une place essentielle car elle donne d'une part des idées mais surtout un sentiment d'appartenance commun à l'ensemble des élèves¹². C'est d'ailleurs cet élément qui est la clé de voute de l'intégration mais c'est aussi un sentiment très difficile à développer et qui se joue sur le long terme. Le terme d'intégration est celui qui s'impose aujourd'hui comme le plus utilisé car il comprend à la fois l'adoption des pratiques culturelles de la société et la participation aux instances de la vie publique, choses que d'autres termes ne faisaient pas forcément (surtout dans le passé).

« L'intégration » traduit à la fois une envie de la société d'accueillir mais également une envie de l'arrivant de faire partie de cette nouvelle société. Néanmoins les nouveaux arrivants sont partagés entre, d'un côté, la volonté de maintenir leur identité et, d'un autre côté, le désir d'établir et de maintenir des relations avec le pays d'accueil.

¹² Durkheim, Emile. ([1922] 1966). Education et sociologie. Paris: Presses Universitaires de France.

2) L'inclusion

À ce paysage se greffe un nouveau terme, celui d'inclusion. Cette notion est utilisée principalement en référence aux élèves à besoins éducatifs spécifiques. Ce terme est également utilisé en référence aux élèves allophones depuis 2009. La loi sur la Refondation de l'école souligne le fait que l'école inclusive « *doit contribuer à l'acceptation de la différence dans le cursus scolaire* »¹³. Définir l'inclusion scolaire apparaît donc comme quelque chose de naturel. Ainsi, selon le réseau de création et d'accompagnement pédagogique Canopé il est question

*« d'adapter le système et le fonctionnement scolaires ordinaires à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves »*¹⁴

C'est donc à l'école (et surtout au premier degré) de devenir inclusive et d'accueillir dans un cadre adapté les élèves à besoins spécifiques (ce qui comprend les élèves allophones). L'école se met au service de l'enfant, elle répond aux besoins, s'adapte au projet de chacun et c'est surtout une école qui permet à chaque élève de faire partie d'un tout, d'avoir le sentiment d'appartenir en existant seul.

Contrairement aux élèves en situations de handicap, les EANA du premier degré sont des élèves à besoins spécifiques et ils sont donc inclus dans un cursus scolaire classique au sein de classes ordinaires. Pour conclure, nous pourrions dire que l'inclusion est quelque peu plus idéaliste que l'intégration où c'est à l'élève de s'adapter, de revenir à la norme. L'inclusion n'a pas la même approche puisque c'est au système de s'adapter et non plus à l'élève.

13 Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2009). Rapport annuel des inspections générales.

14 <https://www.reseau-canope.fr/inclusion-scolaire/> consulté le 1 mai 2019

B. L'importance des langues dans l'inclusion des élèves allophones

1) Le positionnement de l'Union Européenne sur la question

Nous avons précédemment montré que les nouveaux arrivants sont partagés entre la volonté de s'intégrer à la société et le fait de garder une connexion avec leur culture d'origine. Ainsi, il apparaît clairement que l'exposition au plurilinguisme est inévitable, ils doivent être en mesure d'adapter la langue en fonction du contexte mais quand est-il de l'image du plurilinguisme ?

Les directives européennes semblent à première vue en faveur du plurilinguisme, le conseil de l'Union Européenne prévoit en effet l'apprentissage de deux langues en plus de la langue maternelle et ce pour l'ensemble des élèves européens. Mais c'est surtout avec l'instauration du cadre commun européen de référence pour les langues¹⁵ que « le plurilinguisme devient essentiel »¹⁶. Il est cependant important d'indiquer que les deux langues étrangères devant être enseignées sont des langues présentes au sein de l'Union Européenne ce qui ferme la porte à un certain nombre de langues.

2) Le positionnement de la France sur la question

Concernant la France, cela semble plutôt clair : pour que les nouveaux arrivants soient intégrés ils doivent maîtriser le français. Le pays se trouve donc dans une position singulière car « *d'un côté, on valorise dans les discours l'ouverture internationale et le fait de pouvoir communiquer dans plusieurs langues, on stigmatise, dans le même temps, le plurilinguisme d'une partie importante de la population résidant en France au motif qu'il pourrait être prédicteur de délinquance* »¹⁷.

15 Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

16 HELOT C., 2007, Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école, Paris, L'Harmattan

Le principal texte émis concernant l'inclusion des EANA confirme cette idée car il indique que :

« Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde, dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues »¹⁸.

La langue est particulièrement importante en France, c'est la langue officielle, la langue des institutions, elle a une valeur particulièrement symbolique. Sa maîtrise est essentielle pour toutes personnes étrangères voulant acquérir la nationalité française. Rappelons également que le français est la langue de l'instruction pour tous les élèves fréquentant l'école de la République. Mais la question est de savoir quel en est le prix? Car, de ce fait les autres langues notamment celles provenant du pays d'origine de ces familles, semblent exclues de l'école. De ce fait « le monolinguisme devient doctrine d'État »¹⁹.

Le français qui, rappelons le est la langue seconde aux yeux des EANA, est la seule à être utilisée et est la grande priorité de l'institution que représente l'école. Or, plusieurs chercheurs pensent que l'articulation entre langue maternelle et seconde serait plus que positive, car elle permettrait de « s'éveiller aux langues, de comprendre, de produire et ouvrirait la voie aux transferts cognitifs, langagiers et communicationnels »²⁰. Le plurilinguisme devrait donc, selon ces chercheurs, être encouragé car l'interaction entre les langues influence la maîtrise de chacune d'entre elles, dont le français.

17 L., Goes, J. & Mangiante, J.-M. (dir.), 2010, Langue et intégration. Les enseignements de « langues (et cultures) d'origine » : chronique d'une disparition opportune ?

18 Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2012a). Circulaire n° 2012-141 du 2-10- 2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

19 Kadas, T. (2017). *L'intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l'espace scolaire français. Langues, représentations, identités en contexte*. (University of Luxembourg, Luxembourg, Luxembourg). Consulté à l'adresse <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/32464>

20 Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne. (s. d.). Consulté 28 mars 2019, à l'adresse http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_11.html

C. Ce qui est officiellement prévu dans l'accueil des élèves allophones

1) L'institution de l'école

Le nombre d'élèves allophones en 2016-2017 était de 60 700, ce qui est loin d'être insignifiant. Il est tout d'abord essentiel de rappeler que l'école est un « droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national, quels que soient leur nationalité ou leur parcours antérieur »²¹. Ainsi, les élèves allophones ont tous droit à la scolarisation dès lors qu'ils sont mineurs, et des procédures ont été prévues concernant leur accueil.

Il existe bien évidemment un grand nombre de parcours différents (mineurs avec parents, mineurs sans parents, le pays d'origine) et c'est ce parcours qui détermine le type de scolarisation de ces élèves. Il est ainsi prévu, dans le cadre du second degré, deux types de parcours :

- Un pour les élèves ayant déjà été scolarisés dans leur pays d'origine. Dans ce cas ils sont scolarisés en classe ordinaire, classe correspondant à leur âge et leur niveau. Ils peuvent également être scolarisés en parallèle dans différents dispositifs d'aide comme l'Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) ou encore dans des modules d'accueil temporaires où ils bénéficieront d'un soutien linguistique.²²
- Et un autre pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés dans leur pays d'origine ou du moins pas suffisamment. Ils sont ainsi intégrés dans des Unités Pédagogiques pour Elève Allophone Arrivants Non Scolarisés Antérieurement (UPE2A-NSA).²³

21 Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2012a). Circulaire n° 2012-141 du 2-10- 2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

22 Ibid

23 Ibid

On distinguera également le premier et le second degré car leur politique d'accueil est quelque peu différente : Dans le premier degré, les élèves, quels que soient leurs profils, sont tous scolarisés en milieu ordinaire en fonction de leur âge et de leurs capacités. « Le maintien peut par la suite être envisagé pour permettre aux élèves de rattraper leur retard en français notamment »²⁴.

2) L'enseignement de la langue et de la culture d'origine (ELCO)

Malgré cela des actions, telles que l'Enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine (ELCO), ont été mises en place pour tenter de conserver ce lien avec la culture d'origine. Une directive européenne datant de 1977 impose aux États membres de l'Union Européenne de prendre des mesures « *appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants.* »²⁵

L'intérêt de cet enseignement repose sur l'idée selon laquelle la maîtrise d'une langue maternelle (langue d'origine) est un préalable nécessaire à la réussite d'une langue seconde (le français). Pour la France, l'objectif est donc double : faire en sorte que les nouveaux arrivants conservent un lien avec leur pays d'origine mais également qu'ils s'intègrent à leur nouveau. Ainsi, un rapport s'intitulant l'enseignement des langues et de la culture d'origine²⁶ est proposé afin d'apporter un éclairage sur l'ELCO en France. Ce rapport fait d'abord un point sur l'historique de cet enseignement en rappelant notamment le contenu d'un certain nombre de circulaires et de notes de services rédigées sur le sujet.

24 Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2012a). Circulaire n° 2012-141 du 2-10- 2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

25 Enseignements langues et cultures d'origine (ELCO) - Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) - Éduscol ». Consulté 16 mai 2019 (<http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>).

26 Jean, D., & Bruno, L. (2006). L'enseignement de la langue et de la culture d'origine. Consulté 28 mars 2019, à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website: <https://www.education.gouv.fr/cid79247/l-enseignement-de-la-langue-et-de-la-culture-d-origine.html>

La note de service 83 165 mentionnée dans le rapport précise :

« A l'école primaire, ces enseignements sont considérés comme des activités scolaires, qu'ils soient intégrés ou différés. Dans les collèges et les lycées professionnels, ils peuvent faire partie du projet d'établissement sous forme d'activités optionnelles offertes aux choix des familles. »²⁷

On remarque ainsi une différence de statut assez importante entre le premier degré, où cet enseignement est intégré, et le second degré, où il est en option, ce qui laisse penser à une prise en compte insuffisante dans le système scolaire. Il est également expliqué dans ce rapport que plusieurs partenaires de la France souhaitent avoir un statut davantage reconnu par le système scolaire français.

Cependant ces enseignements sont en évolution constante, Eduscol affirme aujourd'hui que « une évolution est actuellement engagée pour permettre une transformation des cours d'ELCO en cours de langue vivante étrangère dispensés aux élèves sur le temps scolaire. Cette évolution permettra de valoriser, par une plus-value pédagogique, l'apprentissage des langues concernées, tout en s'inscrivant pleinement dans le cadre d'une politique linguistique »²⁸.

Cette option devrait donc à l'avenir être davantage mise en valeur avec une meilleure prise en compte dans le cursus scolaire, ce qui devrait permettre de pousser un plus grand nombre d'élèves à participer. L'enseignement de ces langues devrait donc se rapprocher du cadre européen des langues et avoir un statut davantage officiel.

Mais le problème est le suivant : « on ne peut absolument pas calquer l'enseignement d'une langue minoritaire sur celui des langues étrangères socialement valorisées »²⁹. Or, la majorité des langues d'origine n'entrent pas dans ce cadre. De plus, les familles semblent devoir faire un choix entre la langue d'origine et les langues étrangères, or, certaines de ces familles veulent que leurs enfants apprennent l'anglais comme la majorité des élèves français.

27 Note de service 83 165 du 13-04-1983

28 Enseignements langues et cultures d'origine (ELCO) - Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) - Eduscol. (s. d.). Consulté 28 mars 2019, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>

29 BILLIEZ, Jacqueline, 2000. « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? » dans MARTINEZ, P. & PEKAREK-DOELHER, S., La notion de contact de langues en didactique, NeQ n° 4, page 29

III. L'éveil aux langues

A. Qu'est-ce que l'éveil aux langues ?

Pour mieux définir ce concept, la première étape consiste à séparer les mots éveil et langues. Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTRL) l'éveil correspond au fait pour quelqu'un « d'avoir son attention dirigé sur quelque chose (en l'occurrence les langues) »³⁰. La langue quant à elle a fait émerger un grand nombre de définitions mais nous retiendrons la suivante : il s'agit d'un « système de signes vocaux et/ou graphiques, conventionnels, utilisé par un groupe d'individus pour l'expression du mental et la communication »³¹

La définition de l'éveil aux langues en devient alors assez simple et fait ressortir le double enjeu de cette discipline : Éveiller la curiosité, donner envie aux élèves d'apprendre un nouveau système linguistique comprenant les connaissances nécessaires à sa bonne maîtrise.

Eric Hawkins est le premier chercheur à évoquer l'éveil aux langues. Selon lui, la question des langues est omniprésente, spécifiquement à notre époque où le contexte de mondialisation est particulièrement ancré. Les migrations sont donc très importantes, par conséquent « le brassage des cultures est donc inévitable et ces dernières finissent par se côtoyer notamment dans le système éducatif »³². Il s'est donc demandé comment intégrer ces élèves. Pour lui, la réponse est l'éveil aux langues, il faut que ce brassage culturel et linguistique devienne une force. L'idée de base était de prendre en considération les différentes langues et cultures qui peuvent naturellement être présentes au sein de la classe et de les comparer entre elles (elles sont ainsi placées au même rang)³³.

30 <https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9veil> consulté le 11 avril 2019

31 <https://www.cnrtl.fr/definition/langues> consulté le 11 avril 2019

32 Eric Hawkins, 1984, *Awareness of Language : An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge

33 Ibid

Michel Candelier, chercheur Français ayant travaillé sur l'éveil aux langues, s'est notamment intéressé au travail d'Hawkins et a par la suite exposé sa propre définition de l'éveil aux langues :

« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) [...]. Il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise»³⁴.

Selon lui, l'éveil aux langues doit avoir une vocation plurilingue, il faut que toutes les langues présentes dans le quotidien de l'enfant soient présentes en classe d'éveil aux langues. Et c'est par la comparaison entre ces différentes langues (sur le modèle d'Hawkins) que l'apprentissage de ces dernières est optimal.

L'éveil aux langues étant un concept datant des années 1970, beaucoup de chercheurs s'y sont intéressé et ont créé des programmes dans un certain nombre de pays notamment au Québec. L'intérêt pour l'éveil aux langues est donc mondial mais qu'en est il de la France ?

B. L'éveil aux langues en France

1) Le programmes EVLANG

EVLANG est un, programme d'innovation pédagogique et de recherche soutenu par l'Union Européenne ayant eu lieu de 1997 à 2001. Michel Candelier en est le principal architecte. Son objectif était de vérifier si les activités d'éveil aux langues à l'école primaire conduisaient bien aux effets escomptés. Cette démarche a permis de

³⁴ Candelier, M. (2006). L'éveil aux langues - une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire. Page 4

créer des supports didactiques. Mais également de former des enseignants susceptibles de mettre en œuvre cette démarche dans leur propre classe.

Le bilan de ce programme a été plutôt positif, il a démontré que les élèves avaient un intérêt pour la diversité ce qui a également mis en lumière les bienfaits d'une telle démarche au sein même de la communauté éducative. Il existe évidemment plusieurs autres programmes mais EVLANG est celui qui a été le plus présent en France. Le fait qu'il n'y ait pas davantage de programme en France est lié au retard de la France en terme d'éveil aux langues même si cela tend à évoluer. Grâce au programme EVLANG la question culturelle qui était laissée de côté dans le passé est de plus en plus présente au sein même des programmes et davantage de langues sont proposées même si l'anglais reste en tête (de très loin).

2) Les programmes de l'Éducation Nationale

Les programmes de maternelle ne présentent pas l'apprentissage des langues comme quelque chose d'obligatoire bien que la pratique d'une langue étrangère soit recommandée dans le cadre de l'éveil aux langues. Le plurilinguisme semble ainsi avoir une place, cependant elle reste très mince (par manque de temps consacré à la discipline). Ceci étant, il est précisé dans les programmes de 2015 que l'éveil à la diversité linguistique est une sorte de « porte au plurilinguisme » mais il faut être conscient que cela dépend du bon vouloir des enseignants. Les programmes de maternelle définissent donc l'éveil à la diversité linguistique de la façon suivante :

« Éveil à la diversité linguistique : à partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. »³⁵

35 Bulletin Officiel spécial n°2, 26 mars 2015

Malgré cela, la majorité des élèves commence l'apprentissage des langues en classe de Cours Préparatoire (CP), où cela figure clairement dans les programmes. Le bon vouloir des enseignants est donc essentiel. Le problème est qu'ils ne sont pas toujours capables de favoriser le plurilinguisme car ils ne peuvent pas forcément comprendre la langue maternelle des EANA. Cela marque une rupture entre la langue de l'école et la culture d'origine à laquelle les enfants ne peuvent être exposés dans le temps scolaire.

C. Pourquoi mettre en place l'éveil aux langues ?

Si l'éveil aux langues est autant recommandé par les chercheurs c'est qu'il y a bien évidemment un grand nombre d'éléments positifs pour les apprenants. Il est tout d'abord important de rappeler que l'éveil aux langues consiste à développer la curiosité des élèves. L'éveil aux langues leur permet de prendre conscience de la richesse des cultures et des langues de chacun, ils se sentent alors valorisés et la classe en devient un environnement «plurilingue»³⁶. L'environnement de la classe n'en sera d'ailleurs que meilleur du point de vue du vivre ensemble, et nous savons qu'un climat de classe agréable pousse à la réussite générale des élèves.

Dora Francois-Salsano expose ainsi les avantages d'un tel apprentissages pour les plus jeunes, l'éveil aux langues permet donc de :

- « Donner un sens à l'apprentissage ultérieur (prendre conscience de l'existence d'autres langues) pour « préparer le terrain » en vue du cycle 2 »³⁷

36 FRANCOIS-SALSANO Dora, Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle, l'Harmattan, 2009
page 93

37 Ibid

- « Exposer les élèves à un certain nombre de langues leur donne aux élèves la chance de connaître des langues dont ils n'auraient jamais entendu parler et donc leur laisser la possibilité de choisir par eux-mêmes les langues qu'ils veulent apprendre notamment au second degré »³⁸ ;
- « Accepter les autres : les langues différents, les cultures différentes et donc les personnes différentes d'eux (éléments présents dans les valeurs de la République) »³⁹ ;
- « Accroître le désir d'apprendre des langues »⁴⁰.

Les bienfaits sont donc assez importants notamment dans la formation de la personne et ce en lien profond avec les valeurs de la République (en terme d'égalité et de liberté). La question que cela soulève à présent est comment le mettre en place ?

D. Comment le mettre en place ?

On remarque tout d'abord que au sein même des programmes de l'Éducation Nationale il est question d'une approche didactique particulière. Et cela s'ajoute à la définition de l'éveil aux langues, ce n'est pas juste une discipline c'est un état d'esprit spécifique. Une démarche d'apprentissage où l'apprenant est au coeur du processus, les enfants sont artisans de leur propre savoir.

38 FRANCOIS-SALSANO Dora, Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle, l'Harmattan, 2009
page 93

39 Ibid

40 Ibid

1) Créer une image positive des langues étrangères

Hélène Trocmé-Fabre affirme que « l'importance de l'attitude dans l'acquisition des connaissances est fondamentale. Les échecs sont dus à une attitude négative plus qu'à une incapacité intellectuelle »⁴¹.

En d'autres termes lorsque les élèves n'ont pas une bonne image des langues étrangères (de par leur parcours personnelle notamment), ils ne sont pas motivés à l'idée d'apprendre une langue étrangère. Ils ne pourront pas être réceptifs aux apprentissages et n'en retireront aucun bénéfice. La première mission du professeur est donc de travailler sur la perception des langues étrangères. L'image des langues étrangères doit être plus positive au point que cela pousse les élèves à les pratiquer et à essayer de les comprendre.

2) Une adaptation des objectifs en fonction du statut de la langue

Nous avons également mentionné le fait que, dans une volonté d'inclusion, c'est aux enseignants d'adapter leurs apprentissages aux enfants et cela est notamment valable pour les élèves allophones. L'adaptation didactique est d'ailleurs ce que préconise Véronique Castelloti. Selon elle, il doit y avoir une

« différence d'objectifs en terme d'apprentissage de la langue maternelle et de la langue étrangère d'où des formes variées dans la mise en place didactique »⁴².

41 J'apprends donc je suis, Hélène Trocmé Fabre, 2011 page 232

42 Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Créations loisirs enseignement International. pages 79-80

3) La motivation : la clés de la réussite en langue étrangère

Michel Candelier explique également que les attitudes que l'on peut avoir à l'égard d'une ou de plusieurs langues étrangères sont étroitement liées à la notion de « motivation »⁴³. Cela est en lien profond avec le modèle d'acquisition des langues préconisé par les programmes actuels : le socio-constructivisme. Il s'agit d'une « technique éducative dans laquelle chaque apprenant est l'agent de son apprentissage et de l'apprentissage du groupe, par le partage réciproque des savoirs »⁴⁴. Pour que l'élève se sente impliqué dans l'éveil aux langues, cela doit présenter un intérêt pour lui, il faut donc une assez grande part de motivation. Mais comment motiver ?

Dörnyei et Csizér proposent un modèle de motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère qui doit prendre en compte trois éléments : la langue (l'image qu'elle possède), l'apprenant (le besoin d'accomplissement) et la situation d'apprentissage (la pertinence des tâches et la motivation qui y est associée)⁴⁵.

Roland Viau, définit la motivation en contexte scolaire comme étant « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »⁴⁶.

La motivation touche à trois types d'engagement : « l'engagement comportemental (avoir un comportement positif pendant l'activité), l'engagement cognitif (capacité de s'engager psychologiquement) et l'engagement affectif (l'attrait pour l'activité) »⁴⁷. Le rôle de l'enseignant vis à vis de ces différents engagements n'est pas négligeable, il peut tout à fait impacter ces éléments et ce dans la construction même de ses séances..

43 CANDELIER Michel, L'éveil aux langues à l'école primaire, De Boeck, 2003, page 140

44 <https://www.universalis.fr/dictionnaire/socioconstructivisme/> consulté le 16 avril 2019

45 Dörnyei et Csizér (1998) in Whyte, S. (2009). La motivation pour la langue étrangère à l'école primaire : apprentissage en autonomie à l'ordinateur.)

46 VIAU, R. (1995). Viau (Rolland). — La motivation en contexte scolaire. *Revue française de pédagogie*, 113(1).

47 Ibid

Selon Roland Viau, il existe une dizaine conditions qui permettant de créer la motivation, ceci étant je ne citerais que celles qui me semble rattachables à l'éveil aux langues :

- « **L'activité doit être signifiante aux yeux des élèves** : Il faut qu'il y ait un intérêt, en langue que cela soit ludique, sous forme de jeux notamment »⁴⁸
- « **Être diversifiée** : Plusieurs tâches doivent être proposées au sein même de l'activité. Les activités doivent être variées »⁴⁹
- « **Représenter un défi pour l'élève** : Une activité ne doit pas être trop facile ni trop difficile mais le fait qu'elle représente un défi influe sur la perception que l'élève a de sa compétence, car, s'il réussit à relever le défi, il aura tendance à attribuer son succès non pas au peu de complexité de l'activité, mais à ses propres capacités et à ses efforts »⁵⁰
- « **Être authentique** : Notamment sur les supports, il faut qu'ils proviennent de la culture enseignée et ce sans modification didactique. »⁵¹
- « **Exiger un engagement cognitif de l'élève** : Il doit se poser des questions, faire des hypothèses, créer ses propres stratégies pour atteindre son but. »⁵²
- « **Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres** : L'apprentissage coopératif est fondé sur le principe de la collaboration et suscite généralement la motivation de la majorité des élèves. »⁵³
- « **Comporter des consignes claires** : ce qui permet de réduire l'anxiété. »⁵⁴

48 VIAU, R. (1995). Viau (Rolland). — La motivation en contexte scolaire. *Revue française de pédagogie*, 113(1).

49 Ibid

50 Ibid

51 Ibid

52 Ibid

53 Ibid

54 Ibid

PARTIE 2 : LA DÉMARCHE ET LE PROTOCOLE DE RECHERCHE

I. Présentation du panel, de la classe

A) La classe

La classe dans laquelle j'ai réalisé mes recherches est celle de grande section située à Sully-sur-Loire. J'ai choisi cette classe et non celle de Saint-Aignan-Le-Jaillard car mon mémoire porte sur les élèves EANA, or je n'en avais aucun dans ma classe à triple niveau. Cette classe a un effectif plutôt agréable de dix-neuf élèves. À noter que pendant la période de recueil de données il y a eu plusieurs absences, l'effectif était donc généralement compris entre 16 et 18 élèves.

Une grande majorité des élèves de la classe (13 sur 19) ont des parents d'origine turque. Les parents parlent encore turc à la maison, certains par choix, d'autres car ils ne savent pas parler français. Le point positif de la situation est que les élèves sont poussés dans la direction du bilinguisme (exposés au français à l'école et au turc dans le contexte familial). Le problème est que j'ai noté un retard au niveau du langage chez huit élèves de la classe. Un retard probablement dû au manque de contact entre ces deux langues. En effet, les jeunes enfants se trouvant souvent dans le contexte familial, ils n'ont que très peu d'intérêt à apprendre le français. Les deux langues n'influencent donc pas l'une sur l'autre, les aspects positifs du bilinguisme que nous avons évoqués précédemment ne sont par conséquent pas présents.

B) L'attitude des élèves face aux langues étrangères

Il semble bon de préciser que, de part ce brassage culturel présent au sein de la classe, les élèves ont une image positive des langues étrangères et sont ouverts au monde et aux différentes cultures qui la composent. Ils sont conscients qu'il existe d'autres pays et d'autres langues. Il n'y a donc aucun blocage, au contraire, ils ont envie d'apprendre. Ils ont également acquis des habitudes de travail en langue étrangère, ils ont été initiés très tôt dans l'année et cela est maintenant ritualisé. Ils savent que nous faisons anglais tous les lundis et ils le réclament.

C) L'élève allophone

Parlons à présent de l'élève allophone sur qui ce mémoire est basé. Ce jeune garçon de cinq ans est arrivé dans notre école au mois de novembre, il est originaire de Turquie. Il est très jeune mais il est en contact constant avec pas moins de trois langues : le turc (langue maternelle), le français (langue seconde) et l'anglais (langue étrangère), il n'est pas encore plurilingue mais le deviendra certainement.

Concernant son parcours, les premières semaines ont été assez difficiles car la barrière de la langue était particulièrement handicapante. Nous avons essayé de dialoguer par les gestes mais là encore les communications étaient assez limitées. Les autres enfants n'étant pas autorisés à parler le turc dans l'enceinte de l'école, il avait donc des difficultés à aller vers les autres (il était sans arrêt accroché à mon bras). Les choses ont progressé au fur et à mesure des semaines, il a commencé à aller vers les autres et à jouer davantage mais un problème demeure : l'entrée dans les apprentissages. Pour lui, comprendre les consignes est plutôt compliqué, malgré les gestes la compréhension n'est pas aisée. Il faut donc laisser le temps au temps, que la langue française s'imprègne. La prise de parole est très rare voire inexistante. Les séances de langage oral deviennent très compliquées à gérer : il ne comprend pas ce qu'on attend de lui, ce qui a pour conséquence une frustration grandissante. De ce fait, il devient alors très agité au point de perturber le bon déroulement de la

séance. Il s'agit réellement d'un élève à besoins particuliers, je me devais donc de trouver une solution à ce problème !

II. Quelle démarche ? Problématique et hypothèses

La différenciation et l'inclusion sont deux éléments importants qui peuvent trouver leur place dans ce mémoire. Pour les différencier je dirais que l'un est la finalité et l'autre l'un des moyens. Le fait que cet élève soit « admis dans une classe ordinaire, avec des enfants de son âge » est réalisé dans un but d'inclusion. Il doit s'inclure dans la classe, les autres élèves doivent accepter sa différence. Du côté de l'enseignant, la prise en compte des besoins particuliers de cet élève est essentielle. S'il ne parvient pas à entrer dans les apprentissages, la différenciation devient alors primordiale, il faut adapter les supports, les contenus, l'approche didactique, penser à des situations qui le mettent en position de réussite.

Nous avons vu dans la partie théorique que plus un élève est exposé aux langues, plus cela influence sa connaissance des autres langues de façon positive (à condition qu'il ait une bonne maîtrise de sa langue maternelle). J'ai d'ailleurs remarqué que cet élève semblait plus attentif et participatif lors des séances d'éveil aux langues. Trouvant cela intrigant, j'ai décidé de créer une démarche expérimentale autour de cette idée.

Il est important de ne pas perdre de vue l'objectif premier de cette recherche : trouver des éléments qui lui ouvrent les portes de l'inclusion mais sans brûler les étapes. Le premier palier à franchir est donc l'intégration dans les apprentissages, le passage de ce palier constitue ainsi la finalité de nos séquences. Le passage par l'éveil aux langues semble donc être le moyen d'arriver à nos fins.

Rappelons que la problématique qui découle de cette réflexion est la suivante :

En quoi l'éveil aux langues permet-il une meilleure intégration dans les apprentissages des élèves allophones ?

Avant tout, il semble bon de prouver ce qui est avancé, l'éveil aux langues permet-il réellement de faire entrer les EANA dans les apprentissages ? La question qui se pose ensuite est pourquoi ?

Ces questions m'ont amenée à formuler trois hypothèses :

- **Hypothèse 1** : Oui, l'éveil aux langues permet une meilleure intégration dans les apprentissages. Ce serait surtout son approche didactique, particulièrement ludique, qui serait une source de motivation pour l'élève. Or, la motivation est le moteur de la réussite. C'est un outil d'enrôlement particulièrement efficace.
- **Hypothèse 2** : Lorsque l'on parle d'inclusion des élèves à besoins particuliers, il est très souvent question des regards des autres. L'éveil aux langues est peut-être une source d'intégration pour cet élève car il se retrouve « à égalité » avec les autres (du fait que ce soit une langue étrangère), alors que ce n'est pas le cas avec le Français (qui est une langue maternelle pour la majorité des élèves de la classe).
- **Hypothèse 3** : Non, l'éveil aux langues ne permet pas une meilleure intégration dans les apprentissages des EANA.

III. Présentation de l’outil de recherche

Mesurer la motivation et le regard des autres est un exercice périlleux, surtout à un âge où l’entretien ne serait que peu efficace. Les enfants auraient du mal à comprendre et surtout à expliquer leurs ressentis et leurs attitudes pendant l’activité, surtout si la barrière de la langue parasite la communication.

Par conséquent, le choix de l’observation directe était le plus logique et adaptée à la problématique. Cette observation ne doit cependant pas être réalisée de façon arbitraire, elle doit se baser sur des critères précis, sur des aspects pouvant être observés et interprétés facilement.

La grille réalisée (présentée en annexe 3) pour recueillir ces données n’a pas été construite de façon hasardeuse. L’académie de Paris s’est elle aussi penchée sur la question suivante : comment observer et mesurer l’engagement dans l’apprentissage scolaire des élèves ? L’académie propose ainsi une grille avec différents critères observables en classe⁵⁵, critères qui sont repris dans ma grille d’observations. Celle-ci ayant été créée pour observer des classes de collège, elle n’était donc pas applicable à mon projet en l’état. Elle a donc été adaptée aux besoins de ce mémoire, les critères n’ont donc pas tous été repris. Ils sont répartis entre les trois grands engagements évoqués par Roland Viau dans la partie théorique, les voici listés ci-dessous :

- Engagement affectif :
 - Visage détendu (semble apprécier la séance)
 - Reste actif et impliqué lors des changements d’activités

- Engagement cognitif :
 - Ecoute attentivement ce qui est exposé
 - Répond aux questions posées par l’enseignant
 - Est impliqué activement dans les activités

55 Anon. 2016. « Une grille d’observation de l’engagement des élèves dans leur apprentissage en classe ». *ac-paris.fr*. Consulté 26 avril 2019 (https://www.ac-paris.fr/portail/display.jsp?id=p1_1362587).

- Est absorbé par l'activité (regard et attention centrés sur la tâche)
 - Se met au travail rapidement quand des tâches sont proposées
 - Persévère dans l'accomplissement des tâches même difficiles
 - Prête peu d'attention aux distracteurs
- Engagement comportemental :
 - Silencieux au moment des consignes et pendant la séance
 - Suit les instructions relatives aux activités demandées
 - S'écoutent les uns les autres lorsqu'ils prennent la parole
 - Se remet dans l'activité quand le silence est demandé par le professeur

Cependant, le fait de mesurer seulement la motivation de l'élève n'est pas le seul indicateur qui nous permettra de savoir quelle séquence a été la plus efficace. Il est donc judicieux d'évaluer les connaissances et savoir-faire acquis pendant ces deux séquences, puisque si l'entrée dans l'apprentissage est réussie, les connaissances acquises doivent elles aussi être au rendez-vous. Une grille d'évaluations a donc été rédigée dans le but de mesurer cette appropriation lexicale et langagière ainsi que la compréhension orale. En voici les quatre critères :

- A compris le cheminement de l'histoire (est capable de retracer le parcours)
- A acquis le vocabulaire
- A compris l'aspect répétitif de l'album
- Est capable de raconter l'histoire

Evaluer l'ensemble de ces critères au moment de la séance peut être assez compliqué car il est pratiquement impossible de se placer en retrait et d'être simple observateur. C'est pour cette raison que j'ai décidé de filmer les élèves pendant chaque séance. Les but étant d'analyser ces vidéos et d'en tirer des conclusions. Cette approche a permis de prendre du recul vis à vis des séances réalisées et de se baser sur de véritables observables.

IV. Choix didactiques et pédagogiques

La mise en place d'une séquence d'éveil aux langues est en lien avec les besoins de cet élève, et pour l'heure ce dont il a le plus besoin c'est de se retrouver en situation de réussite, de motivation pour entrer dans les apprentissages. C'est donc en ayant l'apprenant à l'esprit que ces séquences ont été réalisées. Il ne faut pas oublier que pour lui, le français est une langue seconde et non maternelle (il s'agit du turc). Pourquoi seconde ? Car cet élève a un intérêt à apprendre cette langue, c'est celle de la vie publique et sociale et qui permet de s'intégrer profondément en société. Mais, pour lui, cela est comparable à une langue étrangère car il est nouveau arrivant, il faudrait donc :

- Adapter les objectifs et les attentes en terme d'acquisition et de restitution (elles ne seront donc pas les mêmes qu'un élève pour qui le français est familier).
- Réaliser une séquence de langage oral (français) sur le modèle didactique de l'éveil aux langues :
 - Des supports variés et authentiques : chansons, albums
 - Du matériel ludique : flashcards, jeux de parcours
 - Beaucoup de jeux dans la phase de mémorisation, ce qui donne un sens aux élèves
 - Des consignes claires, mimées (mais dans la langue cible)
 - Des phases de restitution du vocabulaire et des structures
 - Des séances courtes adaptées à l'âge, avec peu de vocabulaire nouveau par séance
 - Une tâche accessible mais pas trop simple non plus

Mais pour savoir si l'entrée dans les apprentissages est due au regard des autres et donc à la langue en elle-même, il serait judicieux de comparer avec une séance d'éveil aux langues en anglais.

Ainsi pour répondre à la problématique générale, deux séquences ont été réalisées en classe. Ces deux séquences sont structurellement semblables car elles reposent sur l'utilisation de deux albums similaires dans la construction (conte de randonnée) avec un aspect répétitif très important (les albums en annexe 1). Ainsi, si l'élève s'intègre dans les apprentissages en éveil aux langues, mais également en langage (français), cela voudra dire que c'est l'approche didactique ludique qui est une source de motivation. Mais si l'élève n'est réceptif que lors des séances d'éveil aux langues, cela signifiera certainement que le regard des autres l'impacte et qu'il n'ose pas parler français de peur d'être jugé par ses camarades.

V. Présentation rapide des séquences supports

	Éveil aux langues Good night gorilla	Langage oral (français) Le panier de Stéphane
<u>Séance 1</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Phase 1 : Greetings / rituels - Phase 2 : fixer les pré-requis nécessaires à une bonne compréhension de l'album : les couleurs - Phase 3 : Une première découverte de quelques mots nouveaux - Phase 4 : S'en suit une phase de répétition et un petit jeu permettant de mémoriser ces quelques mots 	<ul style="list-style-type: none"> - Phase 1 : Présenter le vocabulaire de la liste de course - Phase 2 : Phase de répétition et un jeu permettant la mémorisation - Phase 3 : Présenter la couverture de l'album - Phase 4 : Recréer la liste de course de l'histoire après la lecture de la première page

<u>Séance 2</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Phase 1 : Greetings / rituels - Phase 2 : Retour sur le vocabulaire vu lors de la séance précédente et ajout de nouveaux mots (répétitions de ces derniers) - Phase 3 : Jeu de mémorisation - Phase 4 : Lire les premières pages de l'album 	<ul style="list-style-type: none"> - Phase 1 : Retour sur le vocabulaire vu lors de la séance précédente et ajout de nouveaux mots (répétitions de ces derniers) - Phase 2 : Jeu de mémorisation - Phase 3 : Lire les premières pages de l'album - Phase 4 : Formuler des hypothèses sur la suite
<u>Séance 3</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Phase 1 : Greetings / rituels - Phase 2 : Retour sur le vocabulaires vu lors de la séance précédente et ajout des derniers mots (répétition) - Phase 3 : Jeu de mémorisation - Phase 4 : Lire la fin de l'album 	Même séance que Good night Gorilla avec un résumé commun à la fin
<u>Séance 4</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Phase 1 : Greetings - Phase 2 : Jeu permettant d'évaluer par observation la mémorisation du vocabulaire - Phase 3 : Refaire le parcours du gardien en classe entière 	<ul style="list-style-type: none"> - Phase 1 : Jeu permettant d'évaluer par observation la mémorisation du vocabulaire - Phase 2 : Refaire le parcours de Stéphane en classe entière
<u>Séance 5</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Phase 1 : Greetings - Phase 2 : Refaire le parcours à l'écrit de manière individuelle en écoutant la lecture de l'album (évaluation de la compréhension orale) 	Refaire le parcours de Stéphane de manière individuelle
<i>En complément</i>	J'ai réalisé l'évaluation des élèves de manière individuelle au moment de l'accueil, flashcards à retourner « What is it ? It's a ... » même principe en français et dictée à l'adulte, attendus différents en fonction des élèves	

Ces séquences sont davantage détaillées en annexe 2

PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNÉES

I. Les résultats du recueil de données

A. Sur le plan cognitif

1) Séquence d'éveil aux langues

La séquence en langue étrangère a été une grande réussite auprès de la majorité des élèves de la classe. Sur le plan cognitif l'ensemble des élèves (à l'exception d'une élève se trouvant en grande difficulté scolaire) était capable de refaire le parcours du gardien du zoo. Ceci étant, bien que ce travail écrit ait été réussi par les élèves, il semble difficile de s'assurer que chaque élève ait bien réalisé le travail de façon individuelle. Voilà pourquoi les évaluations orales réalisées tout au long de la séquence ont un rôle important, car elles permettent de confirmer ou non la bonne maîtrise de l'album et du vocabulaire associé (annexes 6). Elles indiquent donc que dix-huit élèves sur dix-neuf sont, à la fin de la séquence, capables d'utiliser le vocabulaire du zoo et de quelques animaux de la jungle. Le lexique semble donc acquis dans la majorité des cas.

Douze élèves sur dix neuf sont également capables de raconter l'histoire sans avoir le livre sous les yeux et ce dans un français plus ou moins correcte (ce qui permettait de trancher entre compétence atteinte et non atteinte). Le fait que plusieurs élèves n'en soient pas capables peut s'expliquer : il apparaît en effet que ces élèves ont une très mauvaise maîtrise de la langue française et n'arrivent pas à s'exprimer de la façon dont ils le souhaiteraient. Pour autant cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas compris l'histoire de l'album, puisqu'ils pourraient très bien l'avoir parfaitement comprise sans être en capacité de la restituer. J'ai donc eu recours à la

différenciation pour ces élèves en les laissant utiliser l'album comme support, la consigne était alors de réaliser une lecture de l'album. Les résultats ont été assez surprenants car ces derniers s'en sont remarquablement bien sortis, ils parvenaient à dire « good night » pour chacune des pages et ce en associant le bon animal à chaque fois ou presque.

Ainsi nous pouvons dire que dans l'ensemble cette séquence a été une réussite d'un point de vue général.

2) Séquence de langage (français)

Au niveau cognitif, la séquence de langage en français semble également être une réussite. Les évaluations montrent que la maîtrise du vocabulaire est atteinte, partiellement ou totalement, dans cent pour cent des cas ce qui conforte l'idée selon laquelle l'utilisation de flashcards sur le modèle d'une séquence d'éveil aux langues (avec un grand nombre de répétitions) fonctionne. Tous les élèves sans exception ont également réussi à recréer le parcours de Stéphane sans trop de difficultés (annexe 7).

Ceci étant, un nombre assez important d'élèves ont eu de grandes difficultés à raconter l'histoire pendant la dictée à l'adulte. Ce qui est assez surprenant, surtout si l'on compare avec la séquence d'éveil aux langues. Ils ont finalement mieux réussi avec le support anglais, alors qu'ils sont davantage familiarisés avec la langue française. Ces résultats sont cependant en lien avec le comportement des élèves pendant l'activité, élément qui sera développé dans la partie suivante. J'ai donc dû adapter à nouveau en proposant d'utiliser l'album comme support ce qui les a beaucoup aidé. Le problème est que les élèves ont eu du mal à comprendre l'aspect répétitif de soustraction présent dans la deuxième partie de l'album ce qui a engendré des difficultés de compréhension.

En conclusion une séquence en demi teinte, un vocabulaire acquis bien que je soupçonne le fait que la majorité des élèves le connaissait déjà et une phase de

restitution assez périlleuse. L'élève allophone s'en est cependant remarquablement bien sorti. Bien qu'il ne parvenait pas à s'exprimer en français il avait cependant très bien compris l'album.

B. Les comportements des élèves

1) Séquence d'éveil aux langues

L'engagement dans l'activité de la part des élèves diffère suivant leur profil des élèves et suivant la séquence rencontrée. D'un point de vue général, la motivation pendant la séquence d'éveil aux langues est omniprésente, les élèves sont souriants et entrent très facilement dans l'activité, le côté ludique est particulièrement apprécié, ils ont envie de jouer et de gagner. Ils étaient également très attentifs pendant la lecture de l'album en anglais, ils voulaient tous voir les images et surtout savoir la suite. Il y a d'ailleurs eu une déception en fin de séance deux car j'ai préféré ne pas continuer la lecture jusqu'à la fin de l'album (car nous n'avions pas encore exploré le vocabulaire nécessaire à la compréhension), ceci étant cela a laissé un certain suspens qui a motivé les élèves pour la séance suivante.

Ils ont même participé à la lecture de l'album car ils ont très rapidement remarqué la structure répétitive de l'album puisqu'ils répétaient « good night » régulièrement. Ceci étant, ils avaient déjà été familiarisés avec ce type de structure en début d'année scolaire. Les élèves étaient donc particulièrement motivés pendant les séances d'éveil aux langues, ils sont curieux (ils ont posé des questions sur l'ensemble des séances), en demande d'apprentissage dans ce domaine, ils réinvestissent même le vocabulaire dans d'autres disciplines. Par exemple il y a également un éléphant dans le panier de Stéphane et dès qu'ils l'ont repéré sur une page ils ont hurlé « elephant » en anglais.

2) Séquence de langage (français)

La séquence de langage a été légèrement plus périlleuse en terme de comportement des élèves, j'ai remarqué une baisse de motivation de quelques élèves, et particulièrement des élèves ayant une bonne maîtrise de la langue française. Ils entraient moins dans les activités, n'écoutaient pas pendant les phases de répétition et très peu pendant la phase de lecture. Ce qui a d'ailleurs eu des conséquences sur la phase individuelle de restitution puisque certains n'étaient même plus en mesure de raconter l'histoire. Ceci étant lié à une faute d'attention et non de compréhension car, étant consciente des capacités de mes élèves, je sais pertinemment que cette œuvre était à leur portée. Nous reviendrons sur les causes de ces attitudes dans la partie suivante. Ceci étant, les élèves se trouvant généralement en difficulté sur le plan linguistique sont ceux qui étaient certainement les plus attentifs (pendant la phase de vocabulaire), ils étaient motivés et ont pris la parole de manière très spontanée malgré le fait qu'ils aient eu également des difficultés à raconter l'histoire.

C. Les limites des deux séquences

Selon moi, ces séquences m'ont bel et bien permis de collecter les données nécessaire pour tenter de répondre à notre problématique. Malgré cela, j'ai rencontré quelques difficultés au cours de ces différentes séances :

- La première est qu'il est très difficile de créer deux séquences parfaitement semblables dans la construction, voire impossible car les activités ne peuvent pas être les mêmes car les contenus des albums sont différents. Le problème est que la moindre différence pourrait avoir un impacte sur les attitudes, mais également sur les apprentissages de l'élève.
- Le côté répétitif de certaines tâches a été très compliqué à vivre pour certains élèves. Le fait de rencontrer les mêmes jeux dans les deux séances a été difficile à vivre pour eux ce qui a créé un désintérêt au regard de la tâche à réaliser.

- Les tâches étaient parfois trop simples, notamment pour les élèves maîtrisant la langue française. La phase de répétition du vocabulaire en langage était particulièrement pénible pour eux, car ils connaissaient déjà ces différents mots. Si cela était à refaire, je réaliserais cette étude seulement avec les élèves présentant des difficultés linguistiques et non pas avec le groupe classe. Certains élèves n'ont acquis que très peu de choses pendant cette séquence de langage, pire ils avaient même tendance à perturber le déroulement de la séance. Le temps dédié à ces séances aurait ainsi pu être mis à profit dans d'autres domaines, plus fragiles au regard de ces élèves.

II. Interprétation des données recueillies en lien avec les hypothèses de départ

Il est difficile d'évaluer la compréhension totale des élèves, et cela est particulièrement vrai pour cet élève allophone. Il ne peut pas raconter l'histoire en français puisqu'il n'en a pas la capacité, ceci étant il m'a particulièrement étonnée puisqu'il était capable en utilisant l'album comme support, d'associer les bon mots au bon endroit ce qui laisse penser que son oreille est particulièrement développée. Mais rappelons que le but premier de cette séquence n'était pas réellement d'apporter des connaissances mais plutôt de faire en sorte qu'il rentre dans les apprentissages, qu'il soit motivé et qu'il s'intègre davantage au groupe classe. Bien évidemment, cela associe obligatoirement le plan cognitif car il y a de véritables compétences qui se construisent tout au long de la séquence.

- Pour analyser plus précisément les résultats de cette recherche, les mettre en parallèle avec les hypothèses de départ est essentiel. Ainsi la première hypothèse avancée est la suivante :

Oui, l'éveil aux langue permet réellement une meilleure intégration dans les apprentissages mais c'est surtout son approche didactique particulièrement ludique qui est une source de motivation pour l'élève. Or, la motivation est le moteur de la réussite et un outil d' enrôlement particulièrement efficace.

De mon point de vue, en me basant sur mes observations, sans même parler des grilles d'observation, j'ai eu le sentiment d'avoir un nouvel élève devant moi, un élève qui était intéressé et qui participait sans jamais perturber le déroulement de la classe. Même si l'élève avait un comportement parfois peu adapté (s'allonge au milieu du coin regroupement), cela ne l'empêchait pas de participer activement aux différentes tâches. Parlons à présent des critères permettant une observation plus spécifique (grilles d'observations en annexe 4 et 5). Rappelons que ces critères ont pour but principal de mesurer la motivation des élèves. Dans le cas de l'élève allophone il apparaît que ce dernier, lors des séances d'éveil aux langues, était plus motivé qu'en temps normal. Il est entré dans les apprentissages sans aucune difficulté et a été plus ou moins attentif tout le long des séances, ce qui était le but premier de cette recherche.

Mais une question demeure, cette motivation est-elle causé par l'approche didactique ou par la discipline en elle-même ? Comme nous l'avons dit précédemment tous les élèves étaient motivés pendant l'éveil aux langues, il est donc logique qu'il en soit de même pour l'élève allophone. Le problème est que cela n'est pas vérifiable pendant la séquence de langage, or la structure de la séquence est calquée sur celle d'éveil aux langues. L'élève allophone a été attentif pendant le langage mais uniquement lors de phases de répétition et de réinvestissement du vocabulaire. À l'image de la classe, l'EANA a eu beaucoup de mal pendant la phase de lecture et de compréhension de l'album. La séquence de français est donc une réussite partielle, malgré cela

l'hypothèse semble plutôt vérifiée. Effectivement, la phase portant sur le vocabulaire est la phase qui est réellement calquée sur la didactique particulière de l'éveil aux langues. Et cette phase a été une réussite, on peut donc dire que l'approche didactique ludique est ce qui crée la motivation et l'entrée dans les apprentissages.

- Ceci étant, cela signifie-t-il que nos deux autres hypothèses sont invalidées ? Pas nécessairement, prenons par exemple la deuxième hypothèse formulée précédemment :

Oui, l'éveil aux langues est une source d'intégration pour cet élève car il se retrouve « à égalité » avec les autres (du fait que ce soit une langue étrangère), alors que ce n'est pas le cas avec le Français (qui est une langue maternelle pour la majorité des élèves de la classe).

Pour ma part, je pense que cette hypothèse n'est pas à exclure, elle serait d'ailleurs une explication pertinente aux attitudes des élèves. L'élève allophone est attentif et participe lors des phases de jeu et de répétition et ce, dans les deux séquences. J'ai cependant remarqué que dès que le français doit être utilisé en dehors de ces phases, les élèves en difficulté linguistique ne sont plus dans les apprentissages. Il semble donc y avoir un blocage avec la langue française en elle-même, voilà pourquoi ils sont autant motivés en éveil aux langues. Ils sont dans un contexte où même les élèves ayant une bonne maîtrise du français ne sont plus au-dessus du lot, tout le monde est au même niveau. Et c'est cet aspect qui fait que les élèves n'ont pas une motivation en baisse même dans la phase de lecture de l'album, contrairement à la séquence de français où la langue en elle-même crée des disparités et donc des blocages notamment de la part de notre élève allophone. Le regard des autres semble donc avoir un impacte sur l'intégration

dans les apprentissages bien que ce ne soit pas le seul élément à prendre en compte.

- Parlons à présent de la troisième et dernière hypothèse qui est la suivante :

Non, l'éveil aux langues ne permet pas une meilleure intégration dans les apprentissage des EANA.

Cette hypothèse est donc assez facilement invalidée puisqu'on remarque un réel impacte de l'éveil aux langues dans l'entrée dans les apprentissages, et quelles qu'en soit les raisons, cela est indéniable.

Pour résumer, une hypothèse a été invalidée et deux hypothèses semblent avoir chacune une part de vérité au regard de notre problématique. Il est d'ailleurs difficile d'en choisir une au dépend d'une autre, tant elles semblent fonctionner ensemble. Pour ma part, et au regard des observations réalisées, je dirais qu'il y a une part de vérité dans chacune d'elles. L'approche didactique a un rôle certain car le côté ludique motive réellement les élèves (c'est ce qu'on peut constater sur les différentes grilles d'observation en annexe). Ceci étant, ils étaient davantage attentifs pendant l'éveil aux langues où la langue française n'intervient que très peu. Les regards ont donc également un impacte sur l'intégration dans les apprentissages. De ce fait les deux premières hypothèses sont donc validées.

CONCLUSION

Réaliser ces deux séquences en classe m'a permis de prendre conscience de l'importance des langues dans l'intégration dans les apprentissages et de réaliser à quel point la langue française peut être une barrière pour un certain nombre d'élèves. L'éveil aux langues est à mon sens tellement riche au niveau des apports : d'un point de vue linguistique cela impacte le rapport aux autres langues et d'un point de vue culturel, cela permet aux élèves de s'ouvrir au monde. À cela s'ajoute un impacte social car, grâce à cela, les élèves en difficulté langagière et les EANA réussissent, le temps d'une séance, à s'intégrer dans les apprentissages. Voilà pourquoi cette recherche est une réussite car nous avons trouvé un moyen de les intégrer dans les apprentissages même si cela n'est pas toujours total. L'éveil aux langues impacte cela et ce pour diverses raisons :

- L'approche didactique ludique qui motive les élèves
- Les regards sont différents, tout le monde est au même niveau au regard de la langue

Le fait de mélanger ces deux critères dans l'éveil aux langues permet d'intégrer les élèves aux apprentissages.

La mise en place d'un tel protocole de recherche m'a énormément apporté professionnellement : elle m'a fait me questionner notamment au niveau de l'évaluation et de l'observation directe, elle m'a permis de mettre en place une véritable recherche scientifique (hypothèses, observations, conclusions). Et surtout de mettre en place des outils en ayant mes élèves à l'esprit, de m'adapter à leurs profils, de prendre en compte leurs besoins. Après tout, n'est-ce pas cela l'école inclusive ?

Malgré cela quelques regrets se greffent à cette recherche. Tout d'abord le fait que je n'aie qu'un seul élève allophone dans cette classe ne permet pas de généraliser les

résultats, l'échantillon était bien trop faible. Chaque élève est différent et ce qui a marché avec cet élève n'aurait pas forcément marché avec d'autres EANA. Cela n'est donc qu'un premier pas, davantage de recherches devraient être effectuées pour vérifier la viabilité des données recueillies. De plus, au regard des lectures effectuées sur le sujet j'ai le regret de ne pas avoir tenté plus de choses, de ne pas sortir davantage de ma zone de confort, d'explorer d'autres langues, de réellement faire entrer les langues dans l'école et d'exposer les élèves au bilinguisme.

Selon moi l'éveil aux langues est un véritable outil bénéfique à l'intégration des élèves allophones. Mais je suis également convaincue des bienfaits de l'éveil aux langues sur l'ensemble des élèves en termes de langage et de culture notamment. Je n'hésiterai donc jamais à faire entrer l'éveil aux langues dans mes classes futures et ce, quelque soit le niveau.

BIBLIOGRAPHIE

- Berry, John W. (1989). Acculturation et adaptation psychologique.
- BILLIEZ, Jacqueline, 2000. « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? » dans MARTINEZ, P. & PEKAREK-DOELHER, S., La notion de contact de langues en didactique, NeQ n° 4, page 29
- Candelier, M. (2006). L'éveil aux langues - une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire. Page 4
- CANDELIER Michel, L'éveil aux langues à l'école primaire, De Boeck, 2003, pages 140, page 145
- Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ?
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Creations loisirs enseignement International. Pages 79-80
- Castellotti, V. (2010). Les enseignements de " langues (et cultures) d'origine " : chronique d'une disparition opportune? In *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (p. 83-94). Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390216>
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE international
- Dömyei et Csizér (1998) in Whyte, S. (2009). La motivation pour la langue étrangère à l'école primaire : apprentissage en autonomie à l'ordinateur.)
- Durkheim, Emile. ([1922] 1966). Education et sociologie. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eric Hawkins, 1984, Awareness of Language : An Introduction, Cambridge University Press, Cambridge
- FRANCOIS-SALSANO Dora, Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle, l'Harmattan, 2009 page 93
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Language Learners. Teachers College Press.
- HELOT C., 2007, Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école, Paris, L'Harmattan

Kadas, T. (2017). *L'intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l'espace scolaire français. Langues, représentations, identités en contexte.* (University of Luxembourg, Luxembourg, Luxembourg). Consulté à l'adresse <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/32464>

L., Goes, J. & Mangiante, J.-M. (dir.), 2010, Langue et intégration. Les enseignements de « langues (et cultures) d'origine » : chronique d'une disparition opportune ?

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N). Note de service 83 165 du 13-04-1983

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2002a). Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002. Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés.

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2009). Rapport annuel des inspections générales.

Anon. s. d. « Enseignements langues et cultures d'origine (ELCO) - Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) - Éduscol ». Consulté 16 mai 2019 (<http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>).

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2012a). Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

M.E.N Bulletin Officiel spécial n°2, 26 mars 2015

Rafoni, Jean-Charles. (2007). Apprendre à lire en français langue seconde. Paris : L'hamattant

Schnapper, Dominique. (2007). Qu'est-ce que l'intégration ? Paris: Gallimard. Page 34

Verdelhan, Michèle. (2009). A noter... Langue seconde et langue de scolarisation. Cahiers pédagogiques (n° 473, mai 2009), page 48

VIAU, R. (1995). Viau (Rolland). — La motivation en contexte scolaire. *Revue française de pédagogie*, 113(1).

Les albums supports des deux séquences :

Burningham, J., & Duval, É. (2012). *Le panier de Stéphane*. Paris: Kaléidoscope.

Rathmann, P. (2012). *Good night, Gorilla*. London: Egmont.

SITOGRAPHIE

<https://www.universalis.fr/dictionnaire/allophone/> consulté le 22 mars 2019

<https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/casnav/quest-ce-quun-enfant-allophone/> consulté le 22 mars 2019

<http://www.cnrtl.fr/definition/bilinguisme> consulté le 27 mars 2019

<http://www.cnrtl.fr/definition/multilingue> consulté les 27 mars 2019

<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/plurilingue> consulté le 27 mars 2019

<https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9veil> consulté le 11 avril 2019

<https://www.cnrtl.fr/definition/langues> consulté le 11 avril 2019

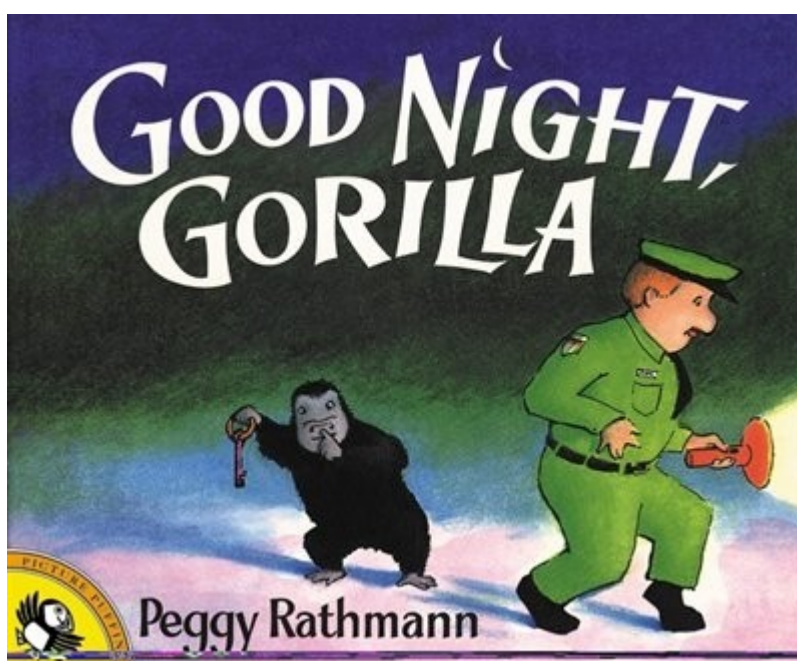
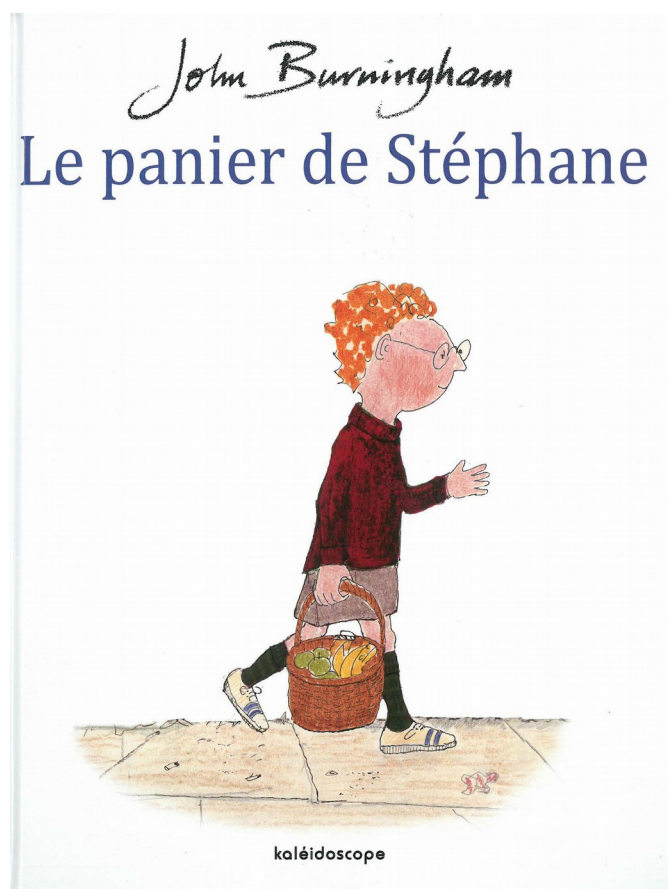
<https://www.universalis.fr/dictionnaire/socioconstructivisme/> consulté le 16 avril 2019

Enseignements langues et cultures d'origine (ELCO) - Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) - Éduscol. (s. d.). Consulté 28 mars 2019, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>

Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne. (s. d.). Consulté 28 mars 2019, à l'adresse http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_11.html

Jean, D., & Bruno, L. (2006). L'enseignement de la langue et de la culture d'origine. Consulté 28 mars 2019, à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website: <https://www.education.gouv.fr/cid79247/l-enseignement-de-la-langue-et-de-la-culture-d-origine.html>

ANNEXE 1 : LES LIVRES SUPPORTS



ANNEXE 2 : LES SÉQUENCES

Titre de la séquence : Goodnight Gorilla

Classe de grande section

Pré-requis :

- Avoir vu les couleurs
- Quelques nombres (de 1 à 10)
- Savoir se présenter (What is your name? My name is ... ; How are you? I am fine ...)

Nombre de séances : 5 séances

Objectifs : (connaissances et compétences associées) :

- **Compétences langagières :**
 - Prendre part à une conversation : Demander et donner des informations.
 - Comprendre et écouter à l'oral : Comprendre les consignes / suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées.
- **Compétence(s) culturelle(s) :**
 - Découvrir un album authentique : Good Night gorilla
 - Découverte d'un chant : Head shoulder knees and toes
- **Connaissances linguistiques associées :**
 - **Lexique :** Acquérir le vocabulaire spécifique du zoo : gorilla, zoo, zoo keeper, armadillo, giraffe, elephant, lion, hyena
 - **Phonologie :** Accents de mots, de phrases, schéma intonatif descendant des questions en wh- ?, respect des formes pleines (« It is a... »).
 - **Grammaire :** Utilisation du mot interrogatif « What », formuler des réponses en fonction, la phrase interrogative (« What is it ? »), utilisation du pronom personnel sujet « It »
 - **Formulation(s) :** « What is it ? », « It is a... » ; « Good night »

Matériel/supports à prévoir :

- La comptine :
 - « Head shoulder knees and toes » <https://www.youtube.com/watch?v=gxphoOOwTbo>
 - Les images du vocabulaire en flashcards.
- L'album Good night gorilla
- Matériel permettant de refaire le parcours du gardien
- Jeu de carte des images du vocabulaire.
- Matériel pour jouer au jeu des épingles
- Des ardoises
- Fiche individuelle parcours du gardien de zoo

Projet fin de séquence/évaluation prévue : L'évaluation se réalise sur l'ensemble de la séquence et prend plusieurs formes :

- au moment de l'accueil à partir de la séance 3 : prendre quelques élèves, leur faire retourner les cartes leur demander « what is it? » et ils doivent répondre « it is a ... »
- une évaluation écrite permettant d'évaluer la compréhension orale : les élèves écoutent l'histoire (sans voir les images), ils doivent alors retracer (dans le bon ordre) le parcours du gardien du zoo.

Prolongements possibles et croisements entre disciplines :

- Langage, français : une histoire similaire : Le panier de Stéphane

Durée	Déroulement	Organisation
Séance 1		
5 minutes	<p>Phase 1 : Greetings - Passer la chanson Consigne : « We are going to listen to a song » « Head, shoulder, knees and toes » bien faire les gestes pour montrer aux élèves de quoi il s'agit - Demander aux élèves comment ils vont Consigne : How are you today ? Réponse attendue : « I am fine, I am so so, I am sad »</p>	Oral collectif + oral individuel
5 minutes	<p>Phase 2 : Réactiver les pré-requis → les couleurs En faisant un petit jeu : On demande aux élèves de trouver dans la classe un objet de la couleur demandée Consigne : « When I say find me something red, you have to look around (gestuelle) and find something red and then bring it back into the box » Valider pour chaque élève</p>	Oral individuel
5 minutes	<p>Phase 3 : Première découverte de quelques mots permettant la compréhension de l'histoire « zoo, zoo keeper, gorilla and elephant » Afficher les flashcards une par une au tableau en la citant à chaque fois</p>	Oral collectif
10 minutes	<p>Faire répéter chaque mot aux élèves avec des voix différentes Consigne : « Now I say and you repeat »</p> <p>Phase 4 : Mémorisation par le jeu Point to On accroche les flashcards au quatre coins de la classe Consigne : « When I say point to the gorilla, you have to point it with your finger » (faire un exemple) Jouer plusieurs minutes, laisser les élèves prendre la place du PE</p>	Oral individuel
30 minutes	Séance 2	
5 minutes	<p>Phase 1 : Greetings - Passer la chanson Consigne : « We are going to listen to a song » « Head, shoulder, knees and toes » essayer de faire les gestes</p>	Oral collectif + oral

<p>10 minutes</p> <p>10 minutes</p> <p>5 minutes</p>	<p>avec les élèves - Demander aux élèves comment ils vont Consigne : How are you today ? Réponse attendue : « I am fine, I am so so, I am sad »</p> <p>Phase 2 : Représenter les flashcards présentées en séance 1 (zoo, zoo keeper, gorilla, elephant) Consigne : « Do you remember, what is it ? » (monter l'une des flashcards) attendre la réponse d'un des élèves. Dans une deuxième phase on présente l'ensemble du vocabulaire. (on ajoute deux flashcards en plus : lion, giraffe) Faire répéter les nouveaux mots avec des voix différentes. Consigne « Now I say and you repeat ».</p> <p>Phase 3 : Jeu de mémorisation Hot and cold Consigne : « Now we are going to play a game called hot and cold, I am going to take a card (prendre une flashcard), look ! (montrer à la classe), it's a lion, no one of you is going to go out (faire sortir un élève), now we hide the card (cacher la carte), shh, it's a secret (faire entrer l'élève dans la classe). And now you have to find it (montrer l'exemple en faisant les geste pour dire bat plus fort lorsqu'il se rapproche et moins fort lorsqu'il s'éloigne). »</p> <p>Phase 4 : Présenter l'album et lire les premières pages « Now I am going to read you a book, the title of the book is Good night Gorilla, shh, listen carefully » Ne pas le lire en entier, s'arrêter à Good night hyenna</p>	<p>individuel</p> <p>Oral individuel</p> <p>Oral collectif</p> <p>Oral collectif</p>
<p>30 minutes</p>	<p>Séance 3</p>	
<p>5 minutes</p> <p>10 minutes</p>	<p>Phase 1 : Greetings - Passer la chanson Consigne : « We are going to listen to a song » « Head, shoulder, knees and toes » commencer à chanter les paroles avec les élèves - Demander aux élèves comment ils vont ? Consigne : How are you today ? Réponse attendue : « I am fine, I am so so, I am sad »</p> <p>Phase 2 : Représenter les flashcards présentées en séance 1 et 2 (zoo, zoo keeper, gorilla, elephant, giraffe and lion) Consigne : « Do you remember, what is it ? » (monter l'une des flashcards) attendre la réponse d'un des élèves. Jeu de rebrassage : Les flashcards sont affichées au tableau, chacune d'entre elles ont un nombre associé par exemple « lion » est numéro 1, on distribue des ardoises aux élèves, le professeur dit alors « lion » (par exemple), les élèves doivent alors écrire le numéro attribué à la flashcard représentant le lion. Consigne : « Look the lion is number one, the elephant</p>	<p>Oral collectif + oral individuel</p> <p>Oral individuel</p>

<p>10 minutes</p> <p>5 minutes</p>	<p>number two..., you all have a slate (montrer l'ardoise), when I say It is a lion, you write number 1 on your slate and you put it in the air ». Il est possible de faire une deuxième manche à l'oral où le professeur dit « what is number 2 ? » les élèves doivent alors lever la main et donner leur réponse.</p> <p>Dans une deuxième phase on présente l'ensemble du vocabulaire. (on ajoute deux flashcards en plus : hyenna and armadillo) Faire répéter les nouveaux mots avec des voix différentes. Consigne « Now I say and you repeat ».</p> <p>Phase 3 : Jeu de mémorisation → What is missing Consigne : « Now close your eyes (faire les gestes : placer ses mains devant ses yeux quand tous les élèves ont les yeux fermés, on retire l'une des flashcards du tableau), now open your eyes. What's missing ».</p> <p>Le faire plusieurs fois, l'élève qui trouve est ensuite celui qui vient cacher l'une des flashcards. Ne pas oublier de faire des répétitions chorales régulièrement pour que les élèves mémorisent la formulation.</p> <p>Phase 4 : Lecture de l'album en entier cette fois « Now we are going to read the book from the beginning to the end »</p>	<p>Oral individuel</p> <p>Oral collectif</p>
<p>25 minutes</p>	<p>Séance 4</p>	
<p>5 minutes</p> <p>10 minutes</p>	<p>Phase 1 : Greetings - Passer la chanson Consigne : « We are going to listen to a song » « Head, shoulder, knees and toes » chanter en respectant les consignes de la vidéo (really loud par exemple) - Demander aux élèves comment ils vont Consigne : How are you today ? Réponse attendue : « I am fine, I am so so, I am sad »</p> <p>Phase 2 : Jeu de réinvestissement du vocabulaire (permet également au professeur d'avoir une vue générale des savoirs acquis par ses élèves en terme de vocabulaire) Le jeu des épingles : Les élèves ont chacun une feuille plastifiée (dans la longueur) avec les images du vocabulaire ainsi qu'une épingle à linge. Le professeur donne la consigne et fait un exemple de ce que les élèves doivent faire : par exemple « This is a lion », les élèves doivent alors passer l'épingle sur l'image du lion et lever bien haut pour que le professeur voit les réponses.</p> <p>Consigne : « I am going to give you a card, on this cards you</p>	<p>Oral collectif + oral individuelle</p> <p>Compréhension orale individuelle</p>

10 minutes	<p><i>can see the images of the words we just learnt, you are also going to have a pin. When I say « this is a lion» you have to put your pin on the image of the lion and you show it to me » (faire un exemple).</i></p> <p>Le professeur valide les réponses de tous les élèves.</p> <p>Phase 3 : Le parcours du gardien en classe Réaliser le chemin sans les animaux sur le tableau, les cages sont représentées, le chemin indiqué, les élèves doivent ensuite placer les flashcards au bon endroit. Distribuer les flashcards des animaux à plusieurs élèves : Consigne : « You have to listen very carefully, I am going to read you the story one last time, when you hear your flashcard you have to go to the board and stick it on the right cage » faire un exemple</p>	Oral collectif
30 minutes	Séance 5	
5 minutes	<p>Phase 1 : Greetings - Passer la chanson Consigne : « We are going to listen to a song » « Head, shoulder, knees and toes » chanter en respectant les consignes de la vidéo (really loud par exemple) - Demander aux élèves comment ils vont Consigne : How are you today ? Réponse attendue : « I am fine, I am so so, I am sad »</p>	Oral collectif + oral individuel
10 minutes	<p>Phase 2 : Réinvestissement – pratique autonome : Les élèves doivent réinvestir les structures de phrase et le vocabulaire dans un jeu. Ils doivent deviner la carte de leur camarade : un tas de cartes retournées, l'un des participants pioche une carte et l'autre doit deviner « Is it a ... », une réponse est alors apportée « Yes, it is » ou « No, it is not ». Ce jeu est d'abord réalisé en exemple entre un élève et le professeur, puis les élèves le réalisent en autonomie par groupe de deux.</p> <p>Consigne « Now we are going to play a game : « you have cards in front have you, one of you have to take one and the other has to guess by asking what is it ? and the other has to answer : it is a ... »</p>	Par groupe de deux
15 minutes	<p>Phase 3 : refaire le parcours de façon individuelle et à l'écrit EVALUATION « « You have to listen very carefully, I am going to read you the story one last time, when you hear an animal you have to put the right animal in the right cage » faire un exemple « When this is done I will tell you the way you need to color the cages » Permet d'évaluer la compréhension orale, le lexique vu pendant cette séquence et de revoir les couleurs</p>	Ecrit individuel

Titre de la séquence : Le panier de Stéphane

Classe de grande section

Nombre de séances : 5 séances

Objectif général de la séquence : Comprendre un récit fondé sur une structure narrative par accumulation et soustraction, accumulation de rencontres et suppression de fruits suite aux rencontres successives.

- **Compétences langagières :**
 - **Comprendre et écouter à l'oral :**
 - Comprendre les consignes
 - Suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées.
 - Repérer la structure narrative par accumulation / par soustraction
 - **Lexique :** Acquérir le vocabulaire spécifique des animaux et lieux rencontrés dans l'album

Matériel/supports à prévoir :

- L'album le panier de Stéphane
- Matériel permettant de refaire le parcours de Stéphane
- Jeu de carte des images du vocabulaire
- Matériel pour jouer au jeu des épingles
- Des ardoises

Projet fin de séquence/évaluation prévue : L'évaluation se réalise sur l'ensemble de la séquence et prend plusieurs formes :

- au moment de l'accueil à partir de la séance 3 : prendre quelques élèves, leur faire retourner les cartes et leur demander de quel mot il s'agit
- une évaluation écrite permettant d'évaluer la compréhension orale : les élèves écoutent l'histoire (sans voir les images), ils doivent alors retracer le parcours de Stéphane

Prolongements possibles et croisements entre disciplines :

- Langue vivante étrangère : à mettre en parallèle avec good night gorilla dans le cadre du mémoire

Durée	Déroulement	Organisation
25 minutes	Séance 1	
5 minutes	Phase 1 : Présentation du vocabulaire de la liste de course Afficher les flashcards une par une au tableau en la citant à chaque fois Faire répéter chaque mot aux élèves avec des voix différentes	Oral collectif

5 minutes	<p>Phase 2 : Mémorisation par le jeu pointer On accroche les flashcards au quatre coins de la classe Quand je dis « montrez moi ... » vous indiquez la bonne flashcard avec votre doigt (faire un exemple) Jouer plusieurs minutes, laisser les élèves prendre la place du PE</p>	oral individuel
5 minutes	<p>Phase 3 : Présenter la couverture de l'album Recueillir les hypothèses des élèves sur l'album, ce qu'ils pensent du contenu, des personnages, repérage du titre, lire le titre et leur laisser faire de nouvelles propositions</p>	Oral collectif
10 minutes	<p>Phase 4 : Réaliser la lecture de la première page Refaire la liste de course de façon individuelle</p>	Ecrit individuel
30 minutes	Séance 2	
5 minutes	<p>Phase 1 : Représenter les flashcards présentées en séance 1 (ceux de la liste de course) Consigne : « Est ce que vous vous rappelez ce que c'est » (monter l'une des flashcards) attendre la réponse d'un des élèves. Dans une deuxième phase on présente l'ensemble du vocabulaire (les lieux) Faire répéter les nouveaux mots avec des voix différentes.</p>	Oral individuelle puis oral collectif
10 minutes	<p>Phase 2 : Jeu de mémorisation jeu chaud froid Consigne : <i>Nous allons jouer à un jeu qui s'appelle chaud froid, je vais prendre une carte (la montrer au reste de la classe) l'un d'entre vous va sortir de la classe. Cacher la carte et refaire entrer un élève dans la classe, faire rentrer l'élève et montrer ce qui'il faut faire dire le mot fort quand l'élève s'en approche et plus doucement quand il s'en éloigne</i> »</p>	Oral collectif
5 minutes	<p>Phase 3 : Lire quelques pages de l'album sans aller jusqu'au bout</p>	Oral collectif
10 minutes	<p>Phase 4 : Formuler des hypothèses Les élèves imaginent ce qui pourrait se passer dans la suite de l'album (l'enseignant note les hypothèses)</p>	Oral collectif
Séances 3, 4 et 5		
	<p>Ces trois séances sont sensiblement les mêmes que celles proposées dans la séquence de goodnight gorilla sans les phases de greetings et adaptées à l'histoire (par exemple le parcours à recréer est celui de Stéphane et non du gardien du zoo)</p>	

ANNEXE 3 : LA GRILLE D'OBSERVATION (vierge)

	OUI	NON	Remarques
<u>Engagement cognitif :</u>			
Ecoute attentivement ce qui est exposé			
Est impliqué activement dans les activités			
Est absorbé par l'activité (regard et attention centrés sur la tâche)			
Se met au travail rapidement quand des tâches sont proposées			
Persévère dans l'accomplissement des tâches même quand elles sont difficiles			
Prêtent peu d'attention aux distracteurs			
<u>Engagement comportemental</u>			
Silencieux pendant la séance et au moment des consignes			
Suivent les instructions relatives aux activités demandées			
S'écoutent les uns les autres lorsqu'ils prennent la parole			
Quand le silence est demandé par le professeur, ils se remettent dans leurs tâches			
<u>Engagement affectif</u>			
Visage détendue (semble apprécier la séance)			
Reste actif et impliqué lors des changement d'activités			
<u>Evaluation de la compréhension et des savoirs acquis par l'élève au cours de cette séquence :</u>			
A compris le cheminement de l'histoire (est capable de retracer le parcours)			
A acquis le vocabulaire			
A compris l'aspect répétitif de l'album			
Est capable de raconter l'histoire			

ANNEXE 4 : LA GRILLE D'OBSERVATION COMPLÉTÉE DE L'EANA POUR LA SÉQUENCE D'ÉVEIL AUX LANGUES

	OUI	NON	Remarques
Engagement cognitif :			
Ecoute attentivement ce qui est exposé	X		Il était intéressé pendant l'ensemble de la séquence, il entrait très rapidement dans les tâches et malgré une attitude parfois peu appropriée (s'allonge sur le tapis) il a toujours participé aux tâches et activités demandées
Est impliqué activement dans les activités	X		
Est absorbé par l'activité (regard et attention centrés sur la tâche)		X	
Se met au travail rapidement quand des tâches sont proposées	X		
Persévère dans l'accomplissement des tâches même quand elles sont difficiles	X		
Prêtent peu d'attention aux distracteurs	X		
Engagement comportemental			
Silencieux pendant la séance et au moment des consignes	X		
Suivent les instructions relatives aux activités demandées	X		
S'écoutent les uns les autres lorsqu'ils prennent la parole		X	Non mais rare sont ceux qui y arrivent au sein de cette classe
Quand le silence est demandé par le professeur, ils se remettent dans leurs tâches	X		
Engagement affectif			
Visage détendue (semble apprécier la séance)	X		
Reste actif et impliqué lors des changement d'activités	X		
Evaluation de la compréhension et des savoirs acquis par l'élève au cours de cette séquence :			
A compris le cheminement de l'histoire (est capable de retracer le parcours)	X		Voir travail individuel
A acquis le vocabulaire	X		Voir fiche évaluation
A compris l'aspect répétitif de l'album	X		
Est capable de raconter l'histoire		X	Du moins pas en français mais il la connaît

ANNEXE 5 : LA GRILLE D'OBSERVATION COMPLÉTÉE DE L'EANA POUR LA SÉQUENCE DE LANGAGE (FRANÇAIS)

	OUI	NON	Remarques
Engagement cognitif :			
Ecoute attentivement ce qui est exposé		X	Oui et non dans beaucoup de critères car cela dépend de l'activité pour la partie jeu et vocabulaire l'élève était très impliqué il l'était cependant beaucoup moins dans la partie lecture de l'album où il était davantage distrait par les distracteurs.
Est impliqué activement dans les activités	X	X	
Est absorbé par l'activité (regard et attention centrés sur la tâche)	X	X	
Se met au travail rapidement quand des tâches sont proposées	X	X	
Persévère dans l'accomplissement des tâches même quand elles sont difficiles		X	
Prêtent peu d'attention aux distracteurs	X		
Engagement comportemental			
Silencieux pendant la séance et au moment des consignes	X		
Suivent les instructions relatives aux activités demandées	X		
S'écoutent les uns les autres lorsqu'ils prennent la parole		X	
Quand le silence est demandé par le professeur, ils se remettent dans leurs tâches	X		
Engagement affectif			
Visage détendue (semble apprécier la séance)	X		
Reste actif et impliqué lors des changement d'activités		X	
Evaluation de la compréhension et des savoirs acquis par l'élève au cours de cette séquence :			
A compris le cheminement de l'histoire (est capable de retracer le parcours)	X		I
A acquis le vocabulaire	X		
A compris l'aspect répétitif de l'album		X	
Est capable de raconter l'histoire		X	

ANNEXE 6 : LA GRILLE D'ÉVALUATION DE LA CLASSE EN ÉVEIL AUX LANGUES

	G O O R O I L L A	Z O O R O E L E	Z O O K E N P H E A N T	H Y E N N A I L F L O	A R M A A F F L E	G I R A N I G H T		A C Q U I S L E V O C A B U L A I R E			S A I T R A C O N T E R L ' H I S T O I R E			S A I T R A C O N T E R L ' H I S T O I R E			S A I T R E P R E N D R E L E L I V R E E T R E F A I R E L ' H I S T O I R E			R E M A R Q U E S É V E N T U E L L E S
								NA - PA - A	NA - PA - A	NA - PA - A	NA - PA - A	NA - PA - A	NA - PA - A	NA - PA - A	NA - PA - A	NA - PA - A	NA - PA - A	NA - PA - A	NA - PA - A	
■	X	X	X	X	X	X		A	A	A	A	A								
■	X	X	X	X		X		PA	A	PA		PA								
■	X	X	X	X		X		PA	A	NA	NA	NA	A							
■	X	X	X	X	X	X		A	A	A	A	A								
■	X	X	X	X	X	X		PA	A	NA	NA	NA	A							
■	X	X	X	X	X	X		A	A	A	A	A								
■	X	X	X	X		X		PA	A	NA	NA	NA								
■	X	X	X	X	X	X		NA	NA	NA	NA	NA								
■	X	X	X	X		X		A	A	PA	PA	PA								
■	X	X	X	X		X		PA	A	NA	NA	NA	A							
■	X	X	X	X	X	X		A	A	A	A	A								
■	X	X	X	X	X	X		A	A	A	A	A								
■	X	X	X	X	X	X		A	A	PA	PA	PA								
■	X	X	X	X	X	X		A	A	A	A	A								
■	X	X	X	X	X	X		A	A	A	A	A								
■	X	X	X	X		X		A	A	NA	NA	NA	A							
■	X	X	X	X	X	X		A	A	NA	NA	NA	A							
■	X	X	X	X	X	X		A	A	A	A	A								
■	X	X	X	X	X	X		A	A	A	A	A								
■	X	X	X	X	X	X		A	A	A	A	A								
■	X	X	X	X	X	X		A	A	NA	NA	NA	A							
EANA	X	X	X	X		X		A	A	NA	NA	NA	A							
■	X	X	X	X	X	X		A	A	NA	NA	NA	A							
■	X	X	X	X	X	X		A	A	NA	NA	NA	A							
■	X	X	X	X	X	X		A	A	PA	PA	PA								

Bilitis LINTE

L'éveil aux langues dans l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés

Résumé : Ce mémoire aborde l'inclusion des élèves allophones (EANA) dans le système scolaire français. Et plus précisément le rôle que peut jouer l'éveil aux langues dans ce processus. La question des langues et de leurs relations est au coeur des problématiques liées à l'inclusion des élèves allophones voilà pourquoi elle est développée dans ce mémoire.

Les directives de l'éducation nationale donnent bien évidemment des indications sur comment bien inclure les EANA dans le système scolaire et plus largement dans la société.

L'éveil aux langues, qui est enseigné par une forme de didactique bien précise, semble être une discipline qui pourrait favoriser l'intégration dans les apprentissages des élèves allophones.

L'objectif de ce mémoire est de vérifier cela en présentant des travaux réalisés dans une classe de grande section de maternelle.

Summary : This dissertation deals with the inclusion of the non-French-speaking pupils who recently arrived in France. And more precisely the role of the language awarness into this process. The question of langage relations is in the middle of most problems linked to inclusion, that is the reason why it is developped in this dissertation.

The French ministry of national education gives several instructions about what can be done in order to include these pupils into the school system and to a greater extent to the entire French society.

The teaching of language awarness is really specific and use a very particular form of didactic. Thanks to this aspect it seems to be a subject which could favor the integration into the learning process. This dissertation is aimed to confirm this idea by presenting several activities led in a pre-school class with five and six years old children.

Key words : Non-French-speaking pupils, inclusion, langage awarness