



HAL
open science

L'éveil aux langues en maternelle pour l'estime de soi des élèves "bilingues"

Laura Lemaire

► **To cite this version:**

Laura Lemaire. L'éveil aux langues en maternelle pour l'estime de soi des élèves "bilingues". Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03472988

HAL Id: dumas-03472988

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03472988>

Submitted on 9 Dec 2021

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.

Université de Bordeaux - INSPE d'Aquitaine

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

Mention Premier Degré

L'éveil aux langues en maternelle pour l'estime de soi des élèves « bilingues »

Mémoire présenté par **Laura Lemaire**

Sous la direction de Madame Marie-France Burgain

Année universitaire : 2020 – 2021



Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à cet écrit de recherche.

Tout d'abord mes professeures de l'INSPE de Pau, Mme Cécile Berterreix qui a accompagné le début de mes recherches lors de ma première année de Master MEEF 1^{er} degré. Et plus particulièrement, Mme Marie-France Burgain, directrice de ce mémoire, qui a su répondre à mes interrogations en toutes circonstances et qui a pris le temps de me lire en apportant un point de vue précieux.

Je remercie également les familles participantes sans qui un tel projet n'aurait pu être mené. Bien sûr, n'oublions pas mes 23 élèves qui ont montré plus d'engouement que je n'osais espérer ainsi que ma binôme, Lena Bidart, qui m'a soutenue dans ce projet et tout au long de cette année.

Enfin, ces remerciements ne seraient pas complets sans évoquer Léa Barrere qui a, avec ses élèves, apporté une plus-value importante à ce projet.

Table des matières

Remerciements	1
Introduction	4
1. L'éveil aux langues pour développer l'estime de soi	6
1.1. L'estime de soi.....	6
1.1.1. Définition et enjeux de l'estime de soi	6
1.1.1.1. Différence entre estime de soi et conception de soi.....	6
1.1.1.2. La construction de l'estime de soi	7
1.1.1.3. L'organisation en mémoire des conceptions de soi	7
1.1.2. Lien entre image de soi scolaire et apprentissage	8
1.1.2.1. Lien entre image de soi scolaire et motivation	8
1.1.2.2. Le rôle de l'organisation en mémoire dans les situations problèmes.	9
1.1.3. Les stéréotypes, un facteur influençant les performances des élèves	11
1.1.3.1. Stéréotypes et performances	11
1.1.3.2. Le rejet d'un stéréotype ne permet pas de contrer le phénomène ...	11
1.1.3.3. Quelques pistes pour contrer le phénomène	12
1.2. Intérêts de l'éveil aux langues pour des élèves dans des situations de bilinguisme	13
1.2.1. Le plurilinguisme à l'école	13
1.2.1.1. Émergence de l'éveil aux langues.....	13
1.2.1.2. L'éveil aux langues dans les textes officiels.....	15
1.2.2. Intérêts de l'éveil aux langues	17
1.2.2.1. L'éveil aux langues dans la construction identitaire de l'enfant.....	17
1.2.2.2. Le développement d'une attitude positive chez tous les enfants : lutter contre les stéréotypes.....	19
1.3. La littérature de jeunesse pour l'éveil aux langues.....	19
1.3.1. Le conte et ses valeurs.....	19
1.3.2. Le kamishibai	21
2. Création d'un kamishibai plurilingue dans une classe de MS – GS	23
2.1. Dispositif mis en œuvre	23
2.1.1. La classe et l'évaluation diagnostique	23

2.1.2. Le conte retenu pour le projet.....	26
2.1.3. Les préalables	26
2.1.4. Les parents volontaires	27
2.1.5. Le déroulement des interventions des parents d'élèves	29
2.2. Résultats.....	31
2.2.1. L'attitude de la classe à l'égard de la diversité	31
2.2.2. Les élèves en contexte bilingue	31
2.3. Discussion	35
Conclusion	38
Bibliographie.....	39
Sitographie.....	41
Table des illustrations.....	42
Annexes.....	43

Introduction

Parmi les croyances populaires il en est une qui considère qu'une image positive de soi permet de mieux réussir dans la vie. Se connaître soi-même et croire en soi seraient donc la clé du succès. De cette croyance, appuyée par des recherches scientifiques, ont émergé des programmes ayant pour objectif d'amener les individus à se connaître. Aux Etats Unis, l'état de Californie a placé l'estime de soi comme une priorité éducative et sociale. Leur programme « *California Task force to promote self-esteem and personal and social responsibility* » élaboré en 1990 a pour but de combattre les maux de la société tels que l'échec scolaire, l'obésité, la consommation de drogue ou encore les crimes en administrant aux individus le « vaccin social » de l'estime de soi. Ce concept d'estime de soi représente donc à la fois un enjeu scolaire et un enjeu social.

Les recherches présentées dans ce mémoire prennent en compte principalement l'enjeu pédagogique de cette question en s'intéressant aux enseignants. Le bien-être de l'enfant et le développement de l'estime de soi font en effet partie du rôle de l'école en œuvre. D'une part, la compétence « connaître les élèves et les processus d'apprentissage » du référentiel de compétences des professeurs et du personnel d'éducation nous invite à nous questionner à ce sujet. D'autre part, comme nous allons le voir par la suite, bien-être et apprentissage sont étroitement liés ; un enfant en confiance a une meilleure estime de soi, se motive et est moins stressé, ce qui influe sur sa réussite scolaire mais aussi sur le climat scolaire.

Après m'être interrogée sur ce sujet en première année de master MEEF 1^{er} degré, en vue de développer mes connaissances sur les méthodes d'apprentissage des élèves, j'ai découvert ma première classe en tant qu'enseignante. Elle est composée d'élèves de moyenne et grande sections de maternelle de milieux sociaux variés et d'origines diverses. En effet plusieurs élèves ont pour langue maternelle une langue différente de celle de scolarisation. Un projet sur l'éveil aux langues paraissait autant nécessaire qu'intéressant pour tous les participants. Mais si l'éveil aux langues permet d'accueillir toutes les langues au sein de l'école et donc les langues maternelles des enfants de cette classe, ne pourrait-il pas aussi amener une valorisation de l'estime de soi des élèves ? À travers ce mémoire, nous tacherons de nous demander dans quelle mesure l'éveil aux langues en maternelle peut améliorer l'estime de soi scolaire des élèves et donc contribuer à la réussite de tous.

Dans une première partie nous aborderons de manière théorique l'éveil aux langues dans l'estime de soi des élèves. Pour ce faire, nous essaierons dans un premier temps d'apporter une définition du concept d'estime de soi et d'en comprendre les enjeux. Dans un deuxième temps nous aborderons les intérêts de l'éveil aux langues du point de vue des

enfants au contexte bilingue. Enfin, nous établirons un lien avec la littérature de jeunesse en nous intéressant au conte au service de l'éveil aux langues. Dans une deuxième partie nous détaillerons la mise en place d'un projet d'éveil aux langues dans une classe de maternelle : la création d'un kamishibai plurilingue. Dans un premier temps nous présenterons le contexte et la méthode utilisée. Dans un deuxième temps nous décrirons les résultats obtenus. Enfin, dans un troisième temps nous discuterons de ces résultats et nous conclurons.

1. L'éveil aux langues pour développer l'estime de soi

1.1. L'estime de soi

1.1.1. Définition et enjeux de l'estime de soi

1.1.1.1. Différence entre estime de soi et conception de soi

Lorsque nous évoquons dans la vie quotidienne « l'estime de soi », nous faisons référence à la perception qu'une personne a d'elle-même. Pourtant, en psychologie sociale, les termes « conception de soi » et « estime de soi » qui peuvent nous sembler très proches, sont définis séparément.

La conception de soi renvoie à une « autoévaluation des compétences personnelles dans divers domaines » (Hue, S., Rouse, J., Bon, M. & Strayer, F., 2009, p. 1). Comme précisé dans la définition, cette notion possède un aspect multiple, chaque individu possède plusieurs connaissances de soi liées à différents domaines. Le modèle multidimensionnel et hiérarchique du concept de Soi de Shavelson, Hubner et Stanton élaboré en 1976 est illustré par le schéma suivant :

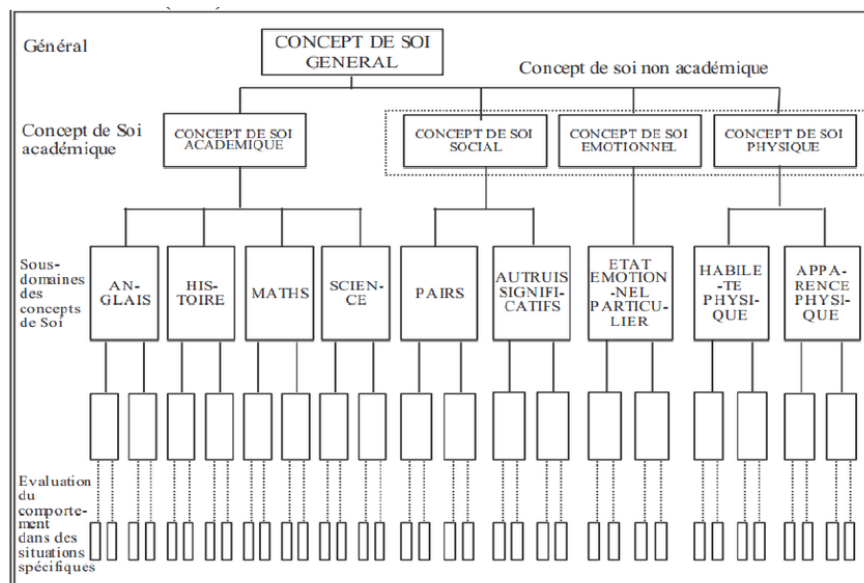


Image 1 : Modèle multidimensionnel et hiérarchique du concept de Soi de Shavelson, Hubner et Stanton, 1976

À la base des multiples conceptions de soi se trouve un concept de soi général qui influence les concepts de soi sous-jacents. Plus nous descendons dans cet arbre et plus ces notions sont instables. En effet, le dernier rang correspond à « l'évaluation du comportement dans des situations spécifiques ». Il se base donc sur les moments de la vie courante précis.

Or, notre comportement et nos performances dans des situations précises peuvent varier suivant notre état de fatigue, notre humeur du jour etc. A contrario, plus nous montons dans cet arbre et plus nous rencontrons des conceptions de soi généralisées car l'ensemble des expériences et des performances de l'individu dans le domaine concerné lui ont permis de construire une conception de soi dans ce domaine. Ainsi, la notion est stable, générale.

L'estime de soi, qu'on appelle parfois image de soi, correspond à « la valeur que les individus s'accordent » (Martinot, 2001, p. 483). En ce sens elle constitue une évaluation de sa propre valeur. Bien que liée aux conceptions de soi, ces notions ne doivent pas être confondues. Une personne peut présenter une forte estime de soi de manière globale tout en ayant une conception de soi négative dans le domaine du sport par exemple. L'estime de soi repose sur une composante affective et un aspect global tandis que les conceptions de soi sont multiples et reposent sur une composante cognitive.

1.1.1.2. La construction de l'estime de soi

En 1890, William James a été le premier à proposer une réflexion sur la construction du concept de soi en distinguant le « soi-agent » qui exécute et le « soi-objet » qui correspond à la connaissance qu'une personne a d'elle-même, se basant sur les expériences sociales de la personne. Ce qui nous intéresse dans cette distinction est la définition du « soi-objet » de James : il élabore pour la première fois une conception sociale du soi ; autrement dit, il établit un lien entre la conception de soi et le rapport avec autrui. Cette réflexion constitue un point d'ancrage pour les théories du développement de l'enfant.

En 1902, Cooley s'interroge sur le soi-objet évoqué par James. Il étudie donc l'influence de l'entourage social sur la vision que la personne se construit d'elle-même. En 1934, Mead rejoint cette réflexion en postulant que le soi n'est pas présent à la naissance mais qu'il se construit tout au long de la vie par le biais de l'expérience sociale individuelle à chacun. Or, si la famille est à l'origine d'une partie de ces expériences sociales, il n'en demeure pas moins que l'école est un des premiers lieux de socialisation du jeune enfant, que ça soit dans l'interaction avec les pairs ou celle avec les adultes. Considérer l'école en tant qu'instance de socialisation justifie notre démarche.

1.1.1.3. L'organisation en mémoire des conceptions de soi

Delphine Martinot, en 1995, met en évidence certaines caractéristiques de l'organisation en mémoire des conceptions de soi scolaire des élèves. Elle s'appuie sur les travaux de Markus et ses « schémas de soi » définis comme « des généralisations cognitives sur le Soi, dérivées de l'expérience passée, qui organisent et guident le traitement

de l'information relative à soi, contenue dans les expériences sociales » (Markus, 1992, p. 78). Selon Martinot, c'est l'organisation en mémoire des conceptions de soi qui permettrait le développement d'un schéma de soi. Pour cela, elles doivent être organisées de manière optimale afin de s'inscrire dans un réseau du traitement de l'information. Autrement dit, lorsqu'elles sont suffisamment bien organisées, les conceptions de soi sont automatiquement activées lorsque nous nous trouvons dans une situation qui fait appel à un domaine inclus dans notre schéma de soi. Martinot donne l'exemple suivant : « un individu qui a un schéma d'indépendance, c'est à dire qui s'estime indépendant et accorde de l'importance à cette dimension, va intégrer dans son schéma toutes les informations qu'il possède sur lui et reliées à l'indépendance » (Martinot, 2001, p. 487). Cependant, l'organisation en schéma nécessite du temps et des situations fortement récurrentes et familières pour se développer. Ce phénomène m'a d'autant plus intéressée du fait du jeune âge des enfants de maternelle avec qui je vais mener ce projet, car si la construction de l'organisation en schéma prend du temps, il me semble d'autant plus pertinent de commencer ce travail dès l'école maternelle.

1.1.2. Lien entre image de soi scolaire et apprentissage

1.1.2.1. Lien entre image de soi scolaire et motivation

Il faut savoir qu'aucun lien direct n'est établi entre l'image de soi et la réussite scolaire. En effet, ce ne sont pas les connaissances de soi ou même l'estime de soi qui va permettre à l'élève de résoudre des problèmes mathématiques ou d'autres tâches scolaires. Des connaissances et des compétences scolaires sont absolument nécessaires pour cela. Mais l'estime de soi permet de s'engager dans une tâche et de persister face à une difficulté. A. Bandura l'a démontré en s'intéressant au sentiment d'efficacité personnelle de l'individu. Ce sentiment se définit par la capacité d'un individu à croire en sa réussite sur une tâche spécifique. Il « contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. » (Rondier, 2004, p. 1). Du point de vue éducatif, développer ce sentiment chez les élèves représente un réel but à atteindre car il engendre la motivation intrinsèque qui a été prouvée comme étant la plus bénéfique aux apprentissages sur le long terme. Or, le socle essentiel pour construire l'auto-efficacité repose sur « l'expérience active de maîtrise » (Rondier, 2004, p. 3), c'est à dire, les situations répétées de succès dans un domaine.

Néanmoins, si les conceptions de soi et l'estime de soi peuvent augmenter la motivation et l'efficacité des élèves dans une tâche, elles peuvent également les diminuer. L'estime de soi contribuant au bien-être vital de l'individu, il existe des conduites dites d'auto-protection instinctives permettant de conserver une image de soi positive malgré des échecs répétés. Les études en psychologie sociale ont permis d'établir une liste de ces conduites d'auto-protection.

Le premier comportement est l'auto-complaisance. Cette conduite consiste à s'attribuer les mérites des situations de réussite mais à rejeter la responsabilité des échecs. Le risque pour l'individu est de ne pas tirer profit de ses erreurs c'est à dire de ne pas chercher d'autres stratégies pour remédier à l'échec.

Il y a également la création d'obstacles. Cette attitude permet de prévenir la situation menaçante d'échec. L'échec est anticipé et son résultat est rejeté sur l'obstacle que l'individu a construit avant d'essayer. Cet obstacle n'a aucun lien avec les capacités intellectuelles de l'individu, ce qui permet de le protéger. Néanmoins, le même problème se pose que précédemment, l'individu n'utilise pas ses erreurs pour atteindre la réussite.

La comparaison par groupe de ressemblance est également une technique d'auto-protection. Pour protéger leurs estimes de soi, les élèves préfèrent se comparer à des élèves du même niveau ou parfois même d'un niveau inférieur en argumentant que les élèves de niveau supérieur ne sont pas comme eux. Ce rejet des élèves de niveau supérieur comme support de comparaison peut parfois s'accompagner d'un désengagement vis-à-vis du groupe classe. L'objectif est de minimiser l'importance des domaines où nous échouons, ce qui entraîne alors une baisse de la motivation intrinsèque. L'élève rencontre ainsi de plus grandes difficultés scolaires qui le conduisent à se désidentifier au cadre scolaire pour protéger son estime de soi. Cette désidentification a des conséquences lourdes pour l'individu. On parle parfois de décrochage scolaire.

De manière générale, les conduites d'auto-protection ont des effets négatifs sur la motivation et sur les apprentissages. Les situations d'échecs répétés sont des situations à risque pour les élèves qui finissent par utiliser ces techniques et qui peuvent à terme entraîner la désidentification de l'élève au cadre scolaire. A contrario, les situations de réussites fréquentes permettent de renforcer l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle qui augmentent l'engagement dans une tâche. Cette vision semble fataliste et enferme les élèves dans un cercle de réussite ou d'échec. Mais est-ce vraiment le cas ?

1.1.2.2. Le rôle de l'organisation en mémoire dans les situations problèmes

Martinot et Monteil ont approfondi le rôle de l'organisation en mémoire des connaissances de soi définie précédemment. Les schémas de soi, lorsqu'ils sont présents

chez l'individu, influencent les actions face à une situation problème. Autrement dit, lorsqu'un élève est en difficulté, son schéma de soi en réussite est automatiquement activé et lui permet de maintenir son effort c'est à dire d'avoir une volonté de réussir élevée en se projetant positivement dans l'avenir. Il s'agit là de motivation intrinsèque. Mais que se passe-t-il pour les élèves en difficulté scolaire ? Dans son article « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », Martinot évoque différentes recherches menées sur le sujet avec ses collègues.

Dans une recherche réalisée par Martinot et Monteil en 2000, les élèves doivent classer par ordre de préférence cinq portraits d'élèves "prototypes" (un portrait du prototype d'un bon élève, un d'un mauvais élève et trois moyens). Les bons élèves ont utilisé sans le savoir une stratégie de comparaison soi-prototypique. Martinot a pu établir cela en calculant la distance euclidienne entre chaque élève et chacun des cinq portraits (c'est à dire en calculant la ressemblance entre l'élève et les portraits) et en le comparant au classement des portraits établi par l'élève. Les élèves de niveau faible n'ont pu établir cette stratégie car leurs schémas de soi en réussite ne sont pas suffisamment bien organisés pour être activés automatiquement. Cependant, ils ne possèdent pas non plus de schéma de soi en échec, ce qui est encourageant. Martinot va même au-delà de cette expérience en proposant d'activer manuellement le schéma de soi en réussite des élèves en difficulté. Pour cela, elle demande aux élèves d'évoquer des souvenirs auto-descriptifs de leurs réussites puis, elle refait le test. Le résultat est flagrant : les élèves ayant bénéficié de ce rappel ont utilisé une stratégie de comparaison soi-prototypique alors que le groupe de contrôle (n'ayant pas réalisé l'activité permettant d'activer le schéma de soi en réussite manuellement) ne l'a pas utilisée. Le schéma de soi en réussite des élèves en difficulté scolaire peut ainsi être activé manuellement même si ses effets sont limités dans le temps et n'égalent pas ceux d'un schéma de soi en réussite activé automatiquement. En conclusion, Martinot préconise, « plutôt que de chercher à améliorer plus ou moins artificiellement et superficiellement la connaissance de soi ou l'estime de soi des élèves, [...] de contribuer à une bonne organisation en mémoire des conceptions de soi de réussite scolaire » (Martinot, 2001, p. 499) car, comme nous venons de le dire, activer superficiellement ces schémas n'a pas un effet durable. Ainsi, cet accompagnement dans la construction d'une conception de soi en réussite bien organisée passerait selon elle par des évaluations objectives et des renforcements optimistes « montrant sa confiance en l'élève » (ibid., p. 499).

1.1.3. Les stéréotypes, un facteur influençant les performances des élèves

La définition du mot « stéréotype » dans la vie courante réfère aux termes d'idée reçue et de cliché. Il s'agit d'une croyance ou d'une opinion toute faite qui réduit les particularités d'un groupe ciblé. Ces croyances sont connues de tous les membres d'une société, y compris du groupe ciblé par le stéréotype. Nous pouvons donner comme exemple « les blondes sont bêtes », « les chinois sont forts en maths » ou encore « les femmes sont mauvaises conductrices ».

1.1.3.1. Stéréotypes et performances

En 1995, Aronson et Steele mettent en place une étude afin de tester l'hypothèse suivante : « le stéréotype lui-même, la "réputation" dont les groupes font l'objet, ont un effet direct sur les performances du groupe notamment quand il est rendu saillant, activé » ([Site] « Psychologie sociale, catégorisation, stéréotypes et préjugés. », 2005). Ce phénomène, appelé « menace de stéréotype », correspond aux sentiments de jugement, d'anxiété et d'insécurité que ressentent les personnes d'un groupe lorsque les stéréotypes qui les concernent sont applicables, c'est à dire lorsqu'un échec de leur part peut entraîner une confirmation du stéréotype de leur groupe. Pour établir un lien entre menace du stéréotype et performance, Aronson et Steele ont mis en place l'expérience suivante. Ils ont fait passer à des étudiants de couleur noire et de couleur blanche un test. Le but était de tester l'influence de la menace du stéréotype « les personnes de couleur noire possèdent de moins grandes capacités intellectuelles ». Ils ont présenté ce même test de manière différente à trois groupes d'étudiants. Le premier groupe, en situation de non menace du stéréotype passait le test en pensant simplement réaliser un jeu. Le deuxième et le troisième groupe étaient quant à eux en situation de menace de stéréotype. Le test du deuxième groupe était présenté comme un test de mesure d'intelligence. Enfin, le test du troisième groupe n'était pas présenté de la sorte mais il était demandé, sur la première page du test, d'indiquer « la race » de l'étudiant. Les résultats sont les suivants : en situation de menace du stéréotype, il y a une chute significative des performances du groupe stigmatisé. Cette baisse concerne également le troisième groupe. Ainsi, le simple fait de rappeler l'appartenance à un groupe entraîne une menace du stéréotype pour le groupe ciblé.

1.1.3.2. Le rejet d'un stéréotype ne permet pas de contrer le phénomène

Il n'est pas nécessaire de croire au stéréotype pour être concerné par sa menace. Leyens l'a établi lors d'un test concernant le stéréotype selon lequel les hommes possèdent de faibles capacités dans le domaine affectif. Dans cette étude, les hommes interrogés

estimaient le stéréotype vrai pour le groupe hommes en général et non pertinent pour eux en tant qu'individus. Or, par la suite, la volonté d'infirmier le stéréotype les conduisait à l'erreur. Le test reposait sur un classement de mots selon qu'ils présentent une valeur affective ou non. Les hommes, en situation de menace de stéréotype, classaient alors davantage de mots comme étant affectifs (exemple : "paradis") que lorsqu'ils ne subissaient pas cette menace. La volonté d'infirmier un stéréotype conduit donc également à une contre-performance.

1.1.3.3. Quelques pistes pour contrer le phénomène

Une solution assez simpliste serait de rendre les situations non menaçantes comme dans les groupes contrôle des situations précédentes. Cependant, appliquer cela au quotidien semble peu réalisable notamment dans les situations d'évaluation des élèves habitués à ce genre de pratique. Des auteurs ont donc proposé la « ré-individualisation ». En effet, la menace du stéréotype repose sur la crainte de ne plus être vu comme un individu à part entière mais simplement comme appartenant à un groupe jugé négativement. De ce fait, « ré-individualiser » les individus permettrait d'inhiber les effets de la menace du stéréotype. Afin de tester cette hypothèse, Croizet et ses confrères ont réalisé en 2001 trois études qui ont permis de la valider. En effet, dans le groupe où était pratiquée une ré-individualisation des individus avant d'effectuer un test où la menace du stéréotype était présente, la chute de performance associée à cette dernière n'a pas eu lieu. Le questionnaire de ré-individualisation, demandant aux individus de se décrire et de donner leurs caractéristiques propres en tant qu'individu, a permis d'inhiber la menace du stéréotype.

Une autre étude a mis en évidence une autre manière d'atténuer les effets de la menace du stéréotype. Cette solution consistait en un « feedback d'homogénéité de l'endogroupe » (Desert, Croizet, Leyens, 2002 p. 571). En début de test, le simple fait de dire « les femmes en général réussissent moins bien les tests de mathématiques que les hommes, mais en réalité, il y a beaucoup de femmes qui présentent une performance supérieure à beaucoup d'hommes » laisse de la place à l'individualité. En effet, présenter le groupe femmes comme étant faiblement homogène permet de laisser la place à chacun de s'affirmer comme individu et rend la menace du stéréotype passive bien que présente (le stéréotype est quand même cité en début de phrase). A contrario, présenter le stéréotype et ajouter à cela qu'en réalité c'est bien ce qui se passe, rend le groupe des femmes fortement homogène et établit une généralité sur ses performances, on se trouve donc dans une situation de menace du stéréotype comme vue précédemment.

L'ensemble de ces études est encourageant. En effet, les résultats qui en ressortent permettent de considérer la menace du stéréotype comme un phénomène non définitif dont les effets peuvent être contrôlés. Réduire les stéréotypes de notre société serait également une solution au problème mais relève malheureusement de l'utopie. Ces études confirment également que ce phénomène repose sur la crainte des individus de se voir appliquer un stéréotype et d'être réduit à sa caractéristique et non pas sur le stéréotype en lui-même.

Nous allons nous intéresser par la suite au plurilinguisme chez les enfants de maternelle. Si le plurilinguisme peut être considéré comme un avantage (comme par exemple être bilingue en anglais), il peut aussi être source de discrimination et rejoindre de ce fait le phénomène de menace du stéréotype évoqué précédemment. Nous essaierons donc d'établir un projet ayant pour objectif de réduire cette menace et, au contraire, de faire de cette diversité un atout pour tous dans les apprentissages.

1.2. Intérêts de l'éveil aux langues pour des élèves dans des situations de bilinguisme

1.2.1. Le plurilinguisme à l'école

1.2.1.1. Émergence de l'éveil aux langues

Selon le pôle national de ressources et formations sur le bilinguisme et l'éducation au plurilinguisme Dulala, « un enfant sur quatre grandit avec plusieurs langues » en œuvre. (Dulala, 2017, p. 5) Cette diversité linguistique n'a pendant longtemps pas eu sa place à l'école où seule la langue française était autorisée : les langues maternelles de certains enfants étaient ainsi considérées comme un obstacle à l'apprentissage de la langue française.

Plusieurs mouvements en faveur d'une approche plurilingue sont apparus dans les années 80 mais n'ont jamais perduré à cause des doutes concernant ses bienfaits qui n'avaient nullement été prouvés. L'apprentissage d'une langue étrangère prédominait. C'était là tout l'enjeu du programme Evlang (Eveil aux Langues À L'école Primaire) apparu à la fin de l'année 1997. Ce programme composé d'une trentaine de chercheurs en didactique des langues dans cinq pays différents (Espagne, Suisse, France, Italie, Autriche) et soutenu par la commission européenne, avait pour but de démontrer une bonne fois pour toutes les effets positifs que pouvait avoir la mise en place d'un éveil aux langues en milieu scolaire. Il définissait l'éveil aux langues comme suit :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise (Evlang, 1997)

Ce programme déclinait les intérêts pédagogiques de l'éveil aux langues au travers de trois dimensions :

- Le développement de représentations et attitudes positives :
 - d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
 - de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes) ;
- Le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique / métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir faire) ;
- Le développement d'une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) qui :
 - sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ;
 - constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre (Evlang, 1997)

Ce programme a mis en jeu plus de soixante langues. À travers elles, les chercheurs ont conçu des dispositifs didactiques pouvant être mis en place en classe en respectant les instructions officielles tout en mettant en œuvre une importante interdisciplinarité et en s'engageant dans la formation des enseignants à l'éveil aux langues. Ce programme s'est fini en 2001. Les résultats ont porté sur une évaluation quantitative (2000 élèves) et une qualitative (un peu moins de 20 classes). Au cours de l'évaluation quantitative étaient évalués :

- l'intérêt des élèves pour la diversité (attitude relative à l'ouverture au monde)
- l'ouverture des élèves à ce qui est non familier (attitude relative à l'ouverture au monde)
- la discrimination et mémorisation auditive des sons (aptitude relative aux langues)
- les capacités d'ordre syntaxique (aptitude relative aux langues)

Les résultats, s'appuyant sur une démarche scientifique stricte, ont été sans appel en ce qui concerne l'intérêt des élèves pour la diversité et la discrimination et mémorisation

auditive des sons. Les deux autres effets ont également été confirmés dans quelques cas mais pas dans l'intégralité.

En ce qui concerne l'évaluation qualitative, les enseignants expérimentateurs pensent avoir constaté le développement d'aptitudes relatives aux langues sans en être totalement convaincus mais davantage le développement d'attitudes relatives à l'ouverture au monde. Cette expérience a aussi modifié la sensibilité des enseignants face à l'accueil des élèves allophones à qui ils ont alors attribué un rôle « d'expert ». Quant aux élèves expérimentateurs, ils ont majoritairement adhéré au projet et reconnaissent son utilité.

Ces recherches pionnières sur l'éveil aux langues ont ainsi ouvert la voie à d'autres études comme par exemple le réseau Janua Linguarum : « un réseau pour la diffusion de l'éveil aux langues et l'étude de son introduction dans les curricula » (Candelier M, 2009, p. 12). Ensemble, toutes ces recherches ont permis à l'éveil aux langues d'occuper une place de plus en plus importante dans les instructions officielles. Nous allons nous intéresser à cette dynamique en nous rapprochant peu à peu du cadre scolaire et en nous intéressant tout particulièrement aux programmes de l'école maternelle.

1.2.1.2. L'éveil aux langues dans les textes officiels

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 a permis de donner une place au plurilinguisme dans le cadre scolaire. D'après l'article 39 de la section 3 ter, « outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin ». Cet accueil de la diversité se ressent également dans l'article 40 de cette même loi qui aborde alors les langues et cultures régionales du patrimoine français.

Ce changement de perspective s'est également ressenti dans *les programmes d'enseignement de l'école maternelle du 26 mars 2015*. En effet, dans les précédents programmes datant de 2008, aucun enseignement concernant les langues étrangères n'était présent dans les programmes de maternelle. Seul l'enseignement d'une langue étrangère apparaissait en élémentaire. Dans les nouveaux programmes de l'école maternelle, « domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », section 1 « L'oral », un paragraphe est dédié à « l'éveil à la diversité linguistique ». Dans ce paragraphe est spécifié que cet enseignement a pour objectif d'amener les élèves à prendre « conscience que la communication peut passer par d'autres langues » : langues régionales, langues étrangères et langue des signes sont alors citées. Les programmes indiquent également que cet éveil à la diversité linguistique n'est conduit qu'à partir de la moyenne section. Cette ouverture à la

diversité de chacun se fait donc dès le plus jeune âge (cycle 1) et est ouvert à toutes les langues, contrairement à ce qui est indiqué dans les programmes de 2008.

De plus amples informations ont été données dans les *Recommandations pédagogiques des langues vivantes étrangères à l'école maternelle* datant du 28 Mai 2019.

Les recommandations font ressortir 4 objectifs :

- Le développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique (curiosité, accueil de la diversité) ;
- La découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) et culturels adaptés aux élèves ;
- L'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE par la mobilisation de stratégies ;
- L'émergence d'une conscience des langues ;

Nous pouvons distinguer dans ces objectifs deux approches : la première concerne celle de la découverte des diversités linguistiques du monde, la deuxième se concentre uniquement sur une langue étrangère. Cela rappelle le dilemme des années 80 entre l'éveil aux langues et l'apprentissage d'une LVE. Ces deux enseignements cohabitent aujourd'hui au sein des programmes de maternelle. Ces objectifs rappellent d'ailleurs ceux du programme Evlang : attitudes positives, ouverture au monde actuel (\approx conscience des langues) mais nous retrouvons également les aptitudes métalinguistiques par les « pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE » (*Recommandations pédagogiques des langues vivantes étrangères à l'école maternelle, 2019*). En effet, l'éveil aux langues peut jouer un rôle déterminant dans l'apprentissage d'une LVE. C'est le propre des approches plurielles des LVE. Il est indiqué dans *Le cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP)*, qu'établir des comparaisons entre les langues aide par la suite à en apprendre des nouvelles par des processus de comparaison : « enseigner une langue, c'est aussi aider l'élève à articuler ce qu'il doit apprendre avec ses expériences linguistiques antérieures, afin qu'il puisse tirer profit des ressemblances tout en prenant en compte les différences ». Nous y reviendrons par la suite en nous positionnant du point de vue des enfants ayant une langue maternelle différente de celle de la langue de scolarisation.

1.2.2. Intérêts de l'éveil aux langues

1.2.2.1. L'éveil aux langues dans la construction identitaire de l'enfant

Comme l'indique l'équipe Dulala dans *Les langues de chacun, une chance pour tous !*, la langue maternelle des enfants participe à donner à l'enfant « une sécurité affective car ces premières langues sont souvent celles des parents, donc des repères de l'enfant, des émotions et du soin [et] une construction identitaire car ses langues sont liées à une histoire familiale » (Dulala, 2017, p. 7). Les langues maternelles ne sont donc pas à négliger, d'autant plus lorsqu'il s'agit de jeunes enfants car ces derniers entretiennent avec leurs parents un lien fort.

Pourtant, les enfants parlant une langue étrangère à la maison et qui ne parlent pas encore français sont souvent considérés à l'école comme « ne parlant pas ». Or ces élèves bien souvent parlent mais dans une langue différente. Comme l'indique J.F. De Pietro dans « Se construire avec la diversité des langues...des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école », « il a fréquemment été montré à quel point le fait de mettre en quelque sorte entre parenthèses, en veilleuse, toute une part de leurs connaissances pouvait avoir des conséquences néfastes pour ces élèves, un peu comme si on demandait tout à coup à un bipède de marcher sur une jambe... » (De Pietro, 2007, p.19). Nier leurs connaissances revient donc à les mettre volontairement ou non en difficulté. Pour des enfants allophones nouvellement arrivés (EANA), cette mise en difficulté soudaine à l'arrivée dans une classe française peut aller jusqu'à la stigmatisation et toucher ainsi à leur estime de soi : ils ne se reconnaissent plus comme compétents dans le domaine de la communication.

De plus, les connaissances préalables que possèdent ces enfants sur l'acte de parler peuvent être mises au service de l'apprentissage du français, c'est le principe majeur des approches plurielles. En effet, les approches plurielles prônent d'établir des liens comparatifs entre les langues étudiées ou préalablement connues des élèves pour apprendre à transférer ces connaissances portant sur une langue à une autre. En effet, ce principe est énoncé comme suit dans *Regards*, « Les approches plurielles des langues et des cultures » :

Aider l'enfant à faire le lien entre la langue ou les langues qu'il parle à la maison et celles qu'il apprend à l'école lui permet de développer son aptitude à faire des connexions entre ses différents savoirs, aptitude utile aussi bien dans l'acquisition des langues étrangères que pour ses progrès dans la langue de scolarisation. (p. 4)

Ainsi, les enfants parlant une langue différente du français à la maison ne partent pas de zéro en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue. Ils possèdent des connaissances préalables qui peuvent soit être niées par l'enseignant et alors représenter une véritable difficulté pour l'enfant tant dans sa construction identitaire que dans ses apprentissages soit être reconnues et mises au service de l'apprentissage d'autres langues (dont celle de scolarisation) : c'est alors un atout au développement du langage. Bien entendu, par la suite notre projet aura pour objectif de faire de cette différence individuelle un atout.

L'éveil aux langues semble être un dispositif judicieux pour y parvenir. En effet, il est présenté dans *Les approches plurielles des langues et des cultures* de la façon suivante : « Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues, dès le début de la scolarité, l'éveil aux langues est un précieux vecteur de reconnaissance des langues parlées par les élèves d'origine étrangère ». En effet, par définition, l'éveil aux langues a pour ambition d'accueillir toutes les langues, qu'elles soient ou non enseignées par la suite au sein de l'école : il n'y a pas d'obstacle en ce sens. De plus, l'éveil aux langues peut aussi amener des temps de comparaison entre les langues, il ne se limite pas à un simple temps d'écoute de diverses langues. De cette manière il est possible de comparer les prénoms de la classe pour déceler des différences de prononciation d'une même lettre, d'une langue à l'autre. C'est ce que propose J.F. De Prietro dans « Se construire avec la diversité des langues...Des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école ». Cet auteur va même au delà de l'aspect linguistique et apporte à cette réflexion une dimension humaine qui va particulièrement nous intéresser : il demande aux enfants « s'il leur est [...] déjà arrivé que quelqu'un prononce mal leur prénom » et ce qu'ils ont alors ressenti. Cet échange peut permettre de lever des « tabous » sociaux où un prénom mal prononcé peut faire l'effet d'un manque de reconnaissance de la personne et de sa culture. Cette proposition va dans le sens de l'équipe Dulala qui fixe comme « condition essentielle » pour que le bilinguisme soit un atout pour l'enfant, que « les langues des enfants soient soutenues, reconnues et valorisées en famille et hors du cadre familial » (Dulala, 2017, p. 10).

L'éveil aux langues permet donc d'accueillir et de donner une place à chacune des langues rencontrées par les enfants. En établissant un climat favorable à la coopération école – famille, s'il est correctement mené, l'éveil aux langues permet de faire de l'environnement bilingue des enfants, un atout dans leur développement langagier et favorise la construction identitaire de chacun en accueillant positivement les différences et en levant des tabous sociaux.

1.2.2.2. Le développement d'une attitude positive chez tous les enfants : lutter contre les stéréotypes

Nous l'avons vu au travers du programme Eulang, les compétences langagières et métalangagières travaillées lors des activités d'éveil aux langues touchent toujours aux trois dimensions suivantes : les attitudes, les aptitudes et les savoirs. Les aptitudes ont été développées ci-dessus au travers de l'intérêt des approches plurielles pour les enfants au contexte bilingue. Nous nous intéressons donc dans cette partie au développement d'une attitude positive chez tous les élèves. Cette attitude est, toujours selon le programme Eulang, soutenue par des savoirs : des savoirs sur le monde qui nous entoure et sur la diversité des cultures et des langues qui y sont présentes. Ainsi, l'éveil aux langues qui, par définition, a pour objectif d'ouvrir les élèves au monde qui les entoure va petit à petit développer une attitude positive vis à vis de cette diversité. Ce point a été le seul à faire consensus lors de l'expérience qualitative menée par les chercheurs du programme Eulang.

Cet aspect rejoint le point de vue de l'équipe Dulala quant à l'intérêt de l'éveil aux langues pour tous les enfants : « Éveiller les enfants aux langues dès le plus jeune âge c'est permettre à tous les enfants de reconnaître et de partager les langues du groupe à travers des projets pédagogiques créatifs et innovants les ouvrant aux langues et cultures du monde » (Dulala, 2017). Ici, il est question de développer une attitude positive envers les « langues du groupe » dans un premier temps ce qui permettra, dans un second temps, de s'ouvrir au monde.

Notre projet se place dans cette perspective : nous posons le postulat que reconnaître et partager la richesse linguistique de chaque élève membre de la classe c'est créer au sein de cette classe un cadre bienveillant pour tous les élèves. C'est, à petite échelle, lutter contre les stéréotypes et la stigmatisation. Nous espérons également que par la suite, ces jeunes individus, grâce à la sensibilisation à la diversité linguistique qu'ils auront eue dès leur plus jeune âge, conserveront cette attitude positive et l'étendront à toutes les langues rencontrées dans leur vie.

1.3. La littérature de jeunesse pour l'éveil aux langues

1.3.1. Le conte et ses valeurs

Le mot « conte » vient du latin *computare* qui signifie « dénombrer », « tenir une liste ». Mais son sens a évolué pour désigner de manière générale un récit fictif. En nous

appuyant sur les caractéristiques retenues par D. Mérour, un animateur CASNAV¹ de Guyane, nous pouvons dire que le récit est issu de la tradition orale, qu'il possède une dimension patrimoniale, qu'il n'a pas d'auteur connu et qu'il est généralement associé aux récits pour enfants.

La majorité des contes commencent par une formule de début dont la plus connue est « il était une fois ». Cet incipit place l'histoire dans un temps non défini qui est propre aux contes. En effet, ce genre narratif a pour particularité de traverser les générations. Ils sont intemporels et pour la plupart, connus de tous. Mais le conte ne s'arrête pas là, il est également universel, il traverse l'espace et les cultures. C'est bien dans cette perspective-ci qu'il va nous intéresser. Un même conte existe dans plusieurs langues, cela fait donc de lui un support privilégié pour l'éveil aux langues : la trame et la diégèse de l'histoire communes à toutes les versions constituent un fil conducteur, un invariant. Or suivant la langue utilisée par le conteur et entendue par les élèves, cela permettrait l'ouverture aux sonorités souhaitée dans ce projet. Ainsi, cela peut constituer une entrée à la diversité linguistique. En effet si l'histoire a été suffisamment étudiée en amont, ils pourront comprendre le conte dans n'importe quelle langue, pour peu qu'il y ait des éléments repères ; ces éléments doivent s'appuyer sur les invariants de l'histoire : la trame et la diégèse ; nous y reviendrons par la suite.

De plus, on attribue aux contes plusieurs bénéfices pour les jeunes enfants. D'une part, les contes constituent des supports écrits qui sont généralement constitués de phrases complexes et/ou de tournures au passé simple contrairement aux albums de jeunesse. Ces textes écrits de bonne qualité permettent aux enfants un « bain de langage » ; ils vont alors s'imprégner de certaines structures, de certains mots, de la logique narrative présente dans les contes (modèle discursif attendu en fin d'école maternelle), le tout en se créant des images mentales nécessaires à la compréhension. De plus, comme nous l'avons dit, les contes font partie du patrimoine, ils permettent aux enfants de construire une culture littéraire commune.

Enfin, les contes participent à la construction identitaire des enfants. En effet ils peuvent constituer une libération affective pour les jeunes enfants. Tout comme la catharsis au théâtre, « parce qu'il est contenant des angoisses archaïques dont il théâtralise la représentation » et « parce qu'il propose une rêverie propre au merveilleux qui différencie le monde de la réalité et le monde du fantasme. » (Bettelheim, cité par Mérour, 1976, p. 10), le conte peut aider les jeunes enfants à se libérer de leurs propres problèmes. Les enfants s'identifiant facilement aux héros des contes, ils s'imaginent résoudre chaque problème

¹ CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

rencontré par les héros eux-mêmes. L'identification de l'enfant aux personnages du conte permet également de développer son estime de soi. En effet, les héros de conte constituent pour les enfants qui s'identifient à eux, un soi idéal auquel ils peuvent se comparer. Cette comparaison entre soi idéal et leurs propres conceptions de soi générales les conduit à développer une estime de soi : une évaluation de leur propre valeur basée sur l'écart entre le soi idéal et la réalité.

René Diatkine a résumé ce phénomène comme suit : l'enfant « peut aussi bien reconnaître chez un personnage sympathique une référence plus ou moins allusive à un aspect de son idéal du moi, qu'être soulagé parce qu'il repère chez un personnage antipathique une mauvaise partie de lui-même, dont il peut se débarrasser dans un jeu qui ne dure que l'instant d'un conte » (Diatkine, 1989, p. 3).

Ainsi, en plus de son aspect universel qui en fait un support possible à l'éveil aux langues, le conte possède de multiples bénéfices pour les jeunes enfants. Il aidera les enfants à progresser en langage, domaine primordial en maternelle et leur permettra de construire ou développer une première estime de soi à travers des repères affectifs forts.

1.3.2. Le kamishibai

Le mot « kamishibai » vient du japonais 紙芝居 qui signifie « théâtre de papier ». C'est une technique de narration d'origine japonaise s'appuyant sur un support en bois appelé « butai » dans lequel on insère des planches constituées d'une illustration de l'histoire visible par les spectateurs et au verso, d'un texte associé à un passage du conte visible par le conteur. Au fur et à mesure de la narration, le conteur fait défiler les planches présentant les différentes illustrations de l'histoire aux spectateurs tout en racontant l'histoire en s'appuyant sur les textes qui se succèdent.

Cette technique de conte nous intéresse car « le conte s'apprend d'abord en écoutant les autres raconter, qu'ils y arrivent ou pas, et ensuite en essayant de le reproduire » (D. Mérour, animateur CASNAV de Guyane, d'après les travaux du psychologue américain Albert Bandura). Ainsi, l'apprentissage de la logique discursive du conte semble se prêter à cette technique qui permet à chacun de s'exercer comme bon lui semble. Or, un préalable à un projet d'éveil aux langues ayant pour support un conte est d'avoir travaillé ce conte en amont afin de faire construire des repères aux enfants.

De plus, le kamishibai repose sur l'illustration de passages du conte qui, nous le rappelons, sera notre fil conducteur dans le projet : chaque passage de l'histoire correspondra aux mêmes lieux, aux mêmes actions des personnages, peu importe la langue

utilisée. Le kamishibaï fournirait ainsi les repères nécessaires à chaque séance d'éveil aux langues que nous évoquions précédemment.

Il peut également être intéressant de faire construire les illustrations par les élèves eux-mêmes. Cela permettrait l'élaboration des images mentales tout en y ajoutant une dimension affective. Si les élèves sont attachés aux illustrations du kamishibaï il sera d'autant plus aisé pour eux de s'y repérer. C'est également une forte valorisation de leurs productions que de les voir utilisées dans un véritable spectacle miniature.

L'inconvénient de cette technique, propre à toutes les techniques de narration, c'est qu'elle ne perdure pas dans le temps. L'oral est éphémère, volatile. Or notre projet se plaçant dans la perspective d'accueillir et de reconnaître durablement chaque langue faisant partie de l'univers d'un ou plusieurs enfants, la valorisation apportée par le projet se doit d'être durable. C'est pourquoi l'utilisation du numérique semble judicieuse. L'utilisation d'un dictaphone permettrait d'enregistrer et surtout de réécouter sans limite le conte dans la langue souhaitée. Il existe d'ailleurs des kamishibaï numériques plurilingues. Ces projets sont soutenus et encouragés par l'équipe Dulala qui, chaque année, propose un concours « Kamilala » permettant de récompenser ces initiatives. Notre projet étant bien spécifique nous ne participerons pas à l'édition 2021 mais nous créerons tout de même notre propre kamishibaï numérique plurilingue.

2. Création d'un kamishibaï plurilingue dans une classe de MS – GS

2.1. Dispositif mis en œuvre

Rappelons le projet découlant de la réflexion menée précédemment : il s'agit de proposer un projet d'éveil aux langues ayant pour objectif d'accueillir et de reconnaître les langues rencontrées par les enfants dans leur contexte familial, dans la perspective d'améliorer leur estime de soi et de lutter contre les stéréotypes en développant chez tous les élèves, une attitude positive à l'égard de la diversité. Pour ce faire, le projet s'appuiera sur un conte qui sera préalablement étudié en classe avant d'être raconté par des intervenants extérieurs dans des langues différentes du français. La technique de contage utilisée sera le kamishibaï dont les illustrations auront été construites par les élèves.

2.1.1. La classe et l'évaluation diagnostique

J'enseigne cette année dans une classe de moyenne et grande section de maternelle de vingt-deux élèves. La diversité culturelle présente dans cette classe m'a frappée avant même de rencontrer les enfants : certains enfants possèdent des noms arabes (Abdelmadjid, Najwa...) alors que d'autres possèdent des noms français (Elsa, Maëlys...) ou encore portugais (Thiago) tandis qu'un autre enfant possède un nom dont l'origine m'échappait, tout particulièrement en voyant son nom de famille que je ne citerai pas ici (Mathé).

Une fois arrivée dans la classe j'ai effectivement pu constater la diversité des cultures de ces enfants. Certains enfants me parlaient de « Beghrir » (crêpes marocaines) tandis que d'autres ne connaissaient pas. J'ai également rencontré les parents d'élèves et j'ai pu constater que les parents de Muzamil (un enfant de GS) ne parlent pas du tout français ; en me renseignant auprès de l'enfant j'ai pu apprendre qu'ils parlent afghan. Enfin j'ai appris que Mathé parlait géorgien à la maison et qu'il ne parlait pas français en début d'année même s'il semblait comprendre quelques mots.

Afin d'établir un premier constat j'ai réalisé des grilles d'observables concernant l'estime de soi mais également l'autonomie dans le travail. Ces observables sont larges et nombreux car je souhaitais avoir une vue d'ensemble de chaque profil sur tous les plans : il sera ainsi plus facile de constater une amélioration, même minime. Ces grilles d'observation sont disponibles en annexes 2, 3, 4 et 5.

Elles ont été largement inspirées de Laurence Sangan, CPC dans l'académie d'Amiens qui a réalisé un séminaire portant sur l'aide personnalisée à l'école maternelle. Pour cela, elle a conçu une observation critériée destinée aux élèves bénéficiant de l'aide personnalisée afin de suivre leurs progrès. Cette grille est disponible en annexe 1. La « Mallette Motivation et Estime de Soi » du site Wikiversité a également enrichi mes observables puisqu'ils proposent deux exemples de grilles d'observation en distinguant les élèves lecteurs des non lecteurs. Cette distinction est importante puisqu'en maternelle les enfants sont non lecteurs. Ces grilles seront donc complétées par mon observation de leurs comportements, croisée avec le regard de ma binôme, Lena Bidart, mais également grâce à un entretien individuel durant lequel quelques questions très simples leur seront posées. À cela s'ajoutera un dessin d'élève ayant pour consigne « dessine toi et tes amis ». Le dessin est un mode d'expression privilégié à l'école maternelle et pour certains enfants, il est plus facile de s'exprimer par le dessin que par le langage.

Avant de savoir quels parents se porteraient volontaires pour ce projet, cinq élèves ont attiré mon attention. Ils étaient tous les cinq en contexte de bilinguisme et présentaient des difficultés de comportement avec, pour certains, un manque de confiance en soi perceptible.

Premièrement, je me suis intéressée à un élève de moyenne section d'origine géorgienne : Mathé. À la rentrée des classes en septembre, Mathé ne s'exprimait pas en français. Sa mère nous a indiqué qu'il était capable de parler en géorgien mais il restait mutique à l'école. Cela entraînait un manque de sécurité affective puisque, malgré la volonté de Mathé de s'intégrer au groupe classe, aucune relation solide ne pouvait se construire sans échange verbal. Comme nous l'indique l'évaluation diagnostique de Mathé du 7 janvier 2021 (disponible en annexe 2) la barrière de la langue empêchait Mathé de prendre la parole et de rentrer dans les apprentissages : il ne comprenait pas l'enjeu des retours sur ateliers même s'il acceptait qu'on évalue sa production. En ce qui concerne son autonomie dans le travail scolaire, même s'il persévérait à sa tâche, Mathé était incapable de reformuler une consigne ou de demander de l'aide lorsqu'il n'y arrivait pas. L'entretien individuel de janvier n'a rien donné à cause des difficultés de compréhension. Son dessin de lui et ses amis n'a pas non plus pu être exploité car il n'a pas été capable d'exprimer ce qu'il avait (ou qui il avait) dessiné.

Amaël est un élève de moyenne section qui, lors de l'évaluation diagnostique, avait des difficultés avec le respect des règles. Il semblait se désintéresser des tâches scolaires et les détournait souvent pour faire ce qu'il souhaitait. Lorsqu'il réalisait le travail attendu, il le

faisait au plus vite pour se diriger vers une toute autre activité de son choix. L'évaluation diagnostique d'Amaël (disponible en annexe 3) a fait ressortir qu'il n'avait pas beaucoup d'amis, il n'en nommait qu'un qui, de son côté, ne semblait pas considérer Amaël comme un ami. Cela était très peu perceptible dans la classe puisqu'il ne montrait pas cette difficulté et allait vers les autres élèves sans aucune réticence, notamment au coin regroupement où il parlait avec ses camarades au lieu d'écouter l'activité proposée par la PE. J'ai pu constater que sa mère utilisait des mots en basque pour lui parler. Amaël semblait épanoui en famille, c'est d'ailleurs ce qu'il a dessiné lorsque nous lui avons demandé de se dessiner lui, ainsi que ses amis. Cela a renforcé l'idée d'une insécurité affective en classe puisqu'il n'a pas souhaité dessiner ses amis mais a préféré dessiner sa famille. De plus, son évaluation diagnostique semblait montrer une très grande complicité avec son petit frère, Eden, né en début d'année scolaire.

Thiago est un élève de grande section. En début d'année scolaire ainsi que lors de l'évaluation diagnostique (disponible en annexe 4), il souhaitait tout le temps avoir la parole. Il ne régulait pas ses émotions lorsqu'il n'était pas interrogé et cela conduisait souvent à des crises. Il refusait également l'échec même s'il acceptait de participer de nouveau pour se corriger. Thiago était très investi dans les tâches scolaires mais il arrivait parfois qu'il refuse certaines tâches de manière impulsive. Il semblait épanoui auprès de ses amis et les a dessinés avec beaucoup d'enthousiasme. Cependant, ses bêtises lui ont été reprochées par l'un deux. Sur le plan familial, Thiago semblait heureux et investi dans le fonctionnement de la maison. Le père de Thiago parle portugais.

Anas est un élève de grande section avec de très grandes difficultés de comportement. En début d'année, il ne semblait pas réguler ses émotions et tapait souvent ses camarades. Il souhaitait tisser des liens avec eux en les faisant rire lors des regroupements de la classe mais n'y parvenait pas et en était conscient puisqu'il le verbalisait : « J'ai pas d'ami ». Cependant, sa volonté de créer des liens se percevait dans son dessin : il s'était dessiné entouré d'amis et lorsque je lui avais demandé de me nommer les personnes qu'il avait dessinées il avait alors levé la tête pour regarder les enfants de la classe et avait nommé les enfants qu'ils voyaient. Il présentait également des difficultés à se concentrer sur une tâche : il agissait de manière impulsive et s'il ne parvenait pas à exécuter la tâche, il le déguisait par le jeu et l'humour avant de s'engager dans une autre tâche qu'il considérait plus amusante. Il était très sensible aux commentaires de ses pairs à son sujet et cherchait sans cesse leurs approbations. Malheureusement, il était souvent moqué, notamment pour son prénom que les autres enfants prononçaient [anas] volontairement au lieu de [anəs]. Sur le plan familial, Anas n'exprimait que des remarques négatives au sujet

de sa grande sœur. Ces difficultés ont conduit à la mise en place d'une équipe éducative durant laquelle il a été décidé qu'Anas serait suivi par une psychologue. De mon côté j'ai songé à inclure Anas dans le projet d'éveil aux langues puisque ses parents parlent arabe. L'évaluation diagnostique d'Anas est disponible en annexe 5.

Enfin, Muzamil est un élève de grande section qui imitait énormément ses camarades. Il n'exprimait que très peu sa personnalité et passait son temps à copier un autre élève de la classe. Lorsqu'il dessinait, il réalisait le même dessin que ce dernier. Toute la famille de Muzamil parle afghan et ses parents ne parlent que très peu français. Malheureusement, nous ne pourrions évaluer l'impact de ce projet sur Muzamil car ses parents n'ont pas souhaité y participer.

2.1.2. Le conte retenu pour le projet

Afin de mener ce projet d'éveil aux langues, j'ai choisi comme support le conte *Boucle d'or et les 3 ours* (la couverture du livre utilisée est disponible en annexe 6). C'est un conte à situations répétées qui font de lui un support privilégié pour des enfants de maternelle : facilement compréhensible, il en sera d'autant plus racontable par les enfants eux-mêmes. De plus, il comporte des mots qui font référence au schéma familial : papa Ours, maman Ours, bébé Ours. En plus d'être des mots à connotation affective, ils sont facilement repérables dans plusieurs langues telles que l'espagnol ou encore le portugais. Dans ce conte, ces mots sont suivis du mot "ours" (à traduire suivant la langue). De ce fait, ils permettront aux enfants d'identifier le mot ours ce qui permettra de mener une réflexion comparative sur les sons dans les différentes langues. De plus, les situations répétées de ce conte seront faciles à illustrer par les enfants car chaque passage du conte comporte des objets caractéristiques (les bols, les chaises, les lits) qui sont présents en trois tailles : petits, moyens, grands.

2.1.3. Les préalables

Comme expliqué précédemment, ce travail sur l'éveil aux langues ne peut se faire sans fil conducteur, en particulierité avec des enfants si jeunes. C'est pourquoi, avant même d'évoquer ce projet, nous avons étudié le conte avec les enfants.

Les élèves ont écouté l'histoire lue par la PE par dévoilement successif c'est à dire un épisode du conte lu par jour. Cela a permis un réel travail de compréhension de chaque épisode. Chaque jour, les élèves ont réalisé l'illustration du passage puis un dessin a été

choisi collectivement et intégré au kamishibaï (annexe 7). Un enfant venait ensuite raconter le passage en s'appuyant sur l'illustration choisie et les camarades ajoutaient, à la fin, des informations oubliées par l'élève afin de compléter l'histoire. C'est ainsi que les élèves ont appris à comprendre et à raconter le conte en profondeur. Cette séquence a duré durant deux semaines de classe. Elle nous a permis de travailler le domaine 1 des programmes de l'éducation nationale, à savoir « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » via les compétences « comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu » et « pratiquer divers usages du langage oral : raconter » mais aussi le domaine 3, « agir s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques » : « Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant. ».

Parallèlement à cela, les élèves ont exploré et appris à utiliser des outils nécessaires à l'élaboration du kamishibaï numérique : ils ont appris à utiliser le dictaphone et à comprendre son utilité (garder en mémoire du son) et ils ont également appris à réaliser un dessin numérique via une application sur tablette. De la même manière que les dessins papiers, les dessins numériques de *Boucle d'or* ont été comparés en classe entière et un dessin par passage a été sélectionné par les élèves (annexe 8). Afin de s'entraîner à utiliser le dictaphone, les élèves se sont enregistrés en train de raconter le conte en français. Le domaine « explorer le monde » a donc été investi par la compétence « Utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur. » Ce travail nous a permis dans un premier temps de réaliser un kamishibaï numérique du conte en français en s'entraînant à l'utilisation du numérique mais aussi de nous projeter dans le projet du kamishibaï numérique plurilingue. Les enfants ont compris que pour le créer, il fallait inviter des parents à venir raconter le conte dans d'autres langues et les enregistrer lors de leur venue.

2.1.4. Les parents volontaires

En milieu d'année, j'ai fait passer un mot aux parents d'élèves afin de les inviter, eux ou toute autre personne proche de l'enfant souhaitant participer, à venir raconter le conte dans une autre langue. Ils ont été sept à répondre favorablement : la tatie de Thiago (portugais) / la mère d'Elsa (portugais) / le père d'Elsa (béarnais) / la mère d'Anas (arabe) / la mère de Najwa (arabe) / la mère d'Alisha (arabe).

Je trouvais dommage que ni les parents de Mathé, ni ceux de Muzamil ne participent. J'ai donc essayé d'en parler directement avec eux afin de décrire plus amplement le projet, de répondre à leurs questions et éventuellement de les rassurer. Cela a porté ses fruits auprès de la mère de Mathé qui était intimidée de venir parler en géorgien devant toute la classe. En lui rappelant que ce projet serait enrichissant à la fois pour son fils et pour ses

camarades et en lui certifiant que ma binôme et moi-même serions présentes ce jour-là, elle a accepté de participer. Afin de l'encourager j'ai essayé de trouver le texte de *Boucle d'Or et les 3 ours* traduit en géorgien, en précisant que je ne pouvais en certifier l'exactitude. Cela a semblé faire plaisir à la mère qui m'a félicitée d'avoir trouvé du géorgien.

La communication a été plus difficile avec les parents de Muzamil qui ne parlent pas du tout français. Après avoir essayé de leur expliquer, sans grande réussite, j'ai discuté avec la grande sœur de Muzamil qui elle parle français. C'est une enfant d'environ 14 ans qui semblait très intimidée. J'ai donc tenté de lui expliquer le projet en essayant de me montrer la plus rassurante possible mais la jeune fille ne semblait toujours pas à l'aise, elle m'a dit qu'elle en parlerait avec ses parents mais je n'ai pas eu de nouvelles suite à ça. Afin de ne pas faire de ce projet une contrainte pour la famille et de ne pas perdre les effets bénéfiques, j'ai décidé de ne plus en reparler avec cette famille mais de donner un temps à Muzamil pour qu'il dise bonjour en afghan et pourquoi pas, s'il le souhaite, qu'il nous raconte lui-même le conte en afghan.

Ci-après se trouve le planning des interventions. Il a été élaboré en fonction des disponibilités des adultes participants en favorisant les vendredis après-midi pour que ma binôme et moi-même soyons toutes deux en classe dans le but de créer un cadre serein. De plus, l'intervention de la mère de Mathé a été placée au milieu afin de laisser le temps aux enfants de s'acclimater à l'écoute de sonorités différentes en espérant ainsi, créer un climat de confiance. La mère d'Alisha n'a finalement pas pu venir à cause de son nouveau travail qui ne lui laissait que peu de disponibilité. La mère d'Amaël ne parlant que quelques mots de basque a proposé que leur voisine, avec qui ils entretiennent de bons rapports, viennent raconter le conte en espagnol. La mère d'Amaël est par ailleurs venue en classe pour cette intervention. Enfin, la maman de Najwa a laissé sa place au papa de Najwa tout comme la maman d'Anas a laissé sa place à sa grand-mère car elles ne se sentaient pas assez à l'aise dans la langue parlée. La mère d'Anas est toutefois venue en classe pour accompagner sa grand-mère.

Date	Langue	Adulte volontaire
22 Janvier 2021	portugais	Tatie de Thiago
29 Janvier 2021	portugais	Maman d'Elsa
29 Janvier 2021	béarnais	Papa d'Elsa
05 Février 2021	espagnol	Voisine d'Amaël
26 Février 2021	géorgien	Maman de Mathé
12 Mars 2021	arabe	Papa de Najwa
26 Mars 2021	arabe	Grand-mère d'Anas

Image 2 : Planning des interventions des adultes volontaires pour le projet

2.1.5. Le déroulement des interventions des parents d'élèves

Les vendredis après-midi qui ont suivi ce mot, un parent a été accueilli en classe (annexe 9). Chaque intervention a intégré :

Deux moments de contage

- un temps au cours duquel un élève raconte le conte en français avec le kamishibaï. Cet élève est soit l'enfant du parent accueilli en classe, soit un élève choisi par ses soins.
- un temps durant lequel le parent raconte l'histoire dans sa langue en s'appuyant sur le Kamishibaï (et l'enfant du parent accueilli l'enregistre pour créer par la suite un kamishibaï numérique plurilingue qui permettra de garder une trace dans le temps)

Un temps de réflexion autour de la langue

Afin de ne pas se limiter à la simple écoute mais bien de proposer une sensibilisation et une ouverture aux sonorités, chaque séance a comporté un temps de réflexion autour des langues qui a permis de comparer les langues entre elles comme le préconisent les approches plurielles. Voici donc les différents temps de cette partie :

- un temps pour identifier la langue parlée par le parent : de quelle langue s'agit-il ? L'enfant parle-t-il également cette langue ? Associer le pays sur la carte du monde et répondre aux éventuelles questions d'élèves.
- un temps d'analyse comparative des langues soit autour du mot « ours » (affiche du mot « ours » dans différentes langues disponible en annexe 10) soit autour du prénom de l'enfant en ce qui concerne Anas. Ce temps d'échange a permis de faire ressortir que :

- URSO (portugais) a les mêmes lettres que OURS (français) mais elles ne sont pas dans le même ordre
- les lettres « OU » permettent de former le son [u] en français, alors qu'en portugais seule la lettre « U » est nécessaire pour coder le même son.
- ORS en béarnais se lit [urs] comme en français mais il « manque » une lettre.
- OSO ([ofo]) en espagnol possède autant de lettres que ORS mais ce ne sont pas les mêmes et on n'entend pas du tout les mêmes sons lorsqu'on les prononce.
- En Géorgie, ils n'ont pas le même alphabet que nous mais eux aussi codent du son par des symboles.
- En arabe on écrit de droite à gauche alors qu'en français on écrit de gauche à droite. Eux non plus n'ont pas le même alphabet que nous et il est différent de « l'alphabet géorgien ».
- En arabe, le prénom Anas se prononce [anəs], le deuxième « a » se prononce comme un « e », tout comme dans le prénom Najwa [nejwa], qui est également un prénom d'origine arabe.

- un temps où on apprend à dire bonjour dans la langue du parent et à l'écrire sur une affiche (disponible en annexe 11). Souvent, les élèves demandaient également comment on dit « merci » et « au revoir » afin de le dire aux parents avant qu'ils ne repartent mais cela n'a pas été noté sur une affiche.

Pour certaines interventions et certaines questions, c'est l'enfant lui-même qui a répondu aux questions de ses camarades. Ainsi, Mathé, avec le soutien affectif de sa mère a pu prendre la parole en grand groupe pour dire « bonjour » en géorgien, tout comme l'a fait Thiago en portugais ou encore Najwa en arabe et Amaël en espagnol.

A la fin de ces interventions, le kamishibaï plurilingue numérique a été créé en rassemblant les illustrations numériques des enfants et les différents enregistrements des parents volontaires. Afin d'apporter une valorisation supplémentaire, ce projet a été envoyé par mail à la classe des CE2 de Lons de Mme Léa Barrere. Les CE2 avaient débuté cette correspondance en nous envoyant le conte *Boucle d'Or et les 3 Ours* raconté par les enfants en anglais. Ainsi, les élèves de maternelle ont pu découvrir une nouvelle langue qu'ils apprendront par la suite tout en partageant leur projet avec des « grands ».

2.2. Résultats

2.2.1. L'attitude de la classe à l'égard de la diversité

Même s'il n'était pas l'objectif premier de ce projet, son effet positif sur l'attitude de tous les élèves à l'égard de la diversité est à souligner. En effet, lors des deux premières interventions des parents d'élèves, des rires incontrôlables émanaient de quelques élèves et en particulier de deux élèves de moyenne section, Khaïry et Maxence. Ce dernier a d'ailleurs verbalisé ce qu'il ressentait lors de la première intervention lorsque nous lui avons demandé de se calmer : « c'est trop rigolo ». Au fur et à mesure des interventions, les rires se faisaient plus rares jusqu'à la septième et dernière intervention où les quelques rires qu'il y a eu étaient dus à des élèves souhaitant amuser les camarades et non aux paroles du parent en langue étrangère. Khaïry et Maxence ne faisaient d'ailleurs plus partie des enfants qui riaient. Tous les élèves ont d'ailleurs été captivés par la vidéo de *Boucle d'Or et les 3 Ours* raconté en anglais par les CE2 de Lons. Aucun rire ne s'est fait entendre et les enfants ont demandé à la visionner plusieurs fois.

De plus, les élèves ayant appris à dire « bonjour » dans plusieurs langues, j'ai encouragé l'utilisation de ces nouveaux mots lors du temps d'accueil en saluant les élèves dans une langue étrangère avec un mot apporté par les interventions passées. Au début de ce projet, j'étais la seule à utiliser ces mots et les enfants me répondaient en français malgré le sourire qu'ils avaient à l'écoute de cette nouvelle salutation. C'est seulement à la fin du projet qu'un enfant de grande section s'est mis à me saluer et à saluer ses camarades dans toutes les langues rencontrées. Cet élève de grande section a lancé le mouvement puisque la majorité des élèves (tous les grande section c'est-à-dire 9 élèves et environ 5 sur les 14 élèves de moyenne section, pour un total de 14 élèves sur 23) se sont mis à utiliser les langues étrangères pour se saluer. Cela a été une étape décisive car, en plus d'être une preuve de l'ouverture à la diversité, elle a eu un effet sur le climat de classe : les élèves de grande section ont veillé à accueillir Mathé, chaque matin ou presque, par un bonjour dans sa langue maternelle, à savoir : გამარჯობა [gamarjoba].

2.2.2. Les élèves en contexte bilingue

Les effets sur les élèves en contexte bilingue ont été hétérogènes. Afin de synthétiser les résultats, un code couleur a été appliqué dans les grilles d'observation dans chaque domaine (estime de soi scolaire, autonomie, relation aux autres) : une ligne blanche

correspond à un critère dont l'évaluation diagnostique était positive et pour lequel nous n'attendions pas d'amélioration, une ligne verte correspond à un critère dont l'évaluation diagnostique montrait qu'il y avait une amélioration possible qui a effectivement eu lieu, une ligne bleue correspond à un critère dont l'évaluation diagnostique montrait qu'il y avait une amélioration possible qui n'a pas eu lieu, une ligne rouge correspond à un critère dont l'évaluation diagnostique est plus satisfaisante que l'évaluation finale. Pour calculer le pourcentage de progrès de chaque élève dans chaque domaine nous procédons ainsi :

(nombre de lignes vertes – nombre de lignes rouges) / nombre de lignes colorées.

En ce qui concerne Mathé, ses progrès sur les points d'évaluation de l'estime de soi scolaire sont indéniables. En effet, Mathé se reconnaît désormais en tant qu'élève et souhaite entrer dans les apprentissages : il a levé le doigt pour la première fois au coin regroupement, il est capable d'effectuer un retour sur atelier de sa production et, même s'il a encore des difficultés à s'affirmer comme personne individuelle au sein du groupe classe, il est réceptif aux encouragements de ses pairs et de la PE s'ils sont dits avec une certaine intonation. Son autonomie dans le travail est encore difficile et aucun progrès n'a été constaté sur ces points. Cependant il est à noter qu'il s'agit d'un élève de moyenne section né en fin d'année (septembre) qui a été confronté à la difficulté de la barrière de la langue. De plus, son année de petite section a été laborieuse, il n'effectuait que des demi-journées d'école et pleurait sans cesse à cause du manque de sécurité affective. Son rôle d'élève est donc en train de se construire et est, suite à ce projet, bien engagé. Il est nécessaire de laisser à Mathé du temps supplémentaire pour s'appropriier le mode de fonctionnement de l'école.

Enfin, sa relation aux autres élèves de la classe a progressé et est en train de se construire. Cela se ressent au quotidien en classe : Mathé entre désormais en conversation avec ses camarades et la PE à travers des échanges succincts. L'entretien individuel a pu, cette fois-ci, être réalisé : Mathé a été capable de citer Océane comme amie et il s'est dessiné à ses côtés en identifiant chacun des deux personnages. La relation aux membres de sa famille semble de qualité, il l'a verbalisé en évoquant son frère Giorgi à qui il a fait un câlin. Ainsi, les progrès de Mathé en langue ont permis de retranscrire des progrès dans sa relation aux autres élèves qui se constatent en classe. Toutefois, le sens de certaines questions de l'entretien individuel reste pour lui inaccessible à ce jour et ne permet pas une évaluation objective des progrès de Mathé dans le domaine de la relation aux autres.

Domaine	Pourcentage de progrès
Estime de soi scolaire	78%
Autonomie	0%
Relation aux autres	67%

Tableau récapitulatif du pourcentage de progrès de Mathé dans les trois domaines

L'estime de soi scolaire d'Amaël semble se construire. Cela se ressent lors des activités en petit groupe durant lesquelles il montre de la fierté lorsqu'il réussit et semble réceptif aux compliments, aux encouragements. De ce fait, il s'engage un peu plus dans les activités en participant volontairement et en acceptant l'aide de la PE pour organiser son travail. Son autonomie reste tout de même difficile puisqu'il continue de prendre des initiatives qui vont à l'encontre des consignes données. De plus, Amaël semble encore éprouver des difficultés à se reconnaître dans le groupe classe. En regroupement, son comportement n'a pas changé, il continue de parler avec quiconque se trouve à côté de lui mais avec un peu plus d'attention, j'ai pu me rendre compte que ses interventions n'étaient pas bien reçues par ses camarades (de nombreux élèves lui disent « Amaël, arrête »). En revanche, l'entretien individuel et son dessin de ses amis et lui laissent présumer que des relations sociales ont été tissées avec ses camarades. Amaël continue d'exprimer une grande fierté et un bonheur apparent lorsqu'il parle de sa famille tout en étant capable de citer trois de ses amis (Khaïry, Zayd et Tao, des élèves de moyenne section). Il exprime également son souhait de se lier d'amitié avec quelques garçons de grande section de la classe : Anas, Muzamil, Thiago et Abdelmadjid. De plus, Amaël s'est dessiné avec deux de ses amis cités auparavant : Khaïry et Zayd. Malheureusement, après un entretien avec Khaïry, ce dernier semblait embêté quand je lui ai demandé s'il était son ami. La relation aux autres élèves de la classe est donc en cours de construction.

Domaine	Pourcentage de progrès
Estime de soi scolaire	83%
Autonomie	25%
Relation aux autres	67%

Tableau récapitulatif du pourcentage de progrès d'Amaël dans les trois domaines

Nous n'avons pas constaté d'effet positif déterminant dans l'estime de soi scolaire de Thiago. En effet, même s'il accepte de mieux en mieux l'échec, sa tendance à accaparer la parole s'est intensifiée. Il refuse de partager la parole avec les autres et souhaite effectuer l'ensemble des retours sur atelier afin d'expliquer et d'évaluer ses productions. Malgré de nombreuses conversations pour expliquer que nous sommes un groupe et qu'il ne peut pas être le seul à avoir la parole, cette tendance persiste. Nous avons donc fait appel à la

psychologue scolaire qui a entamé un travail avec lui. En revanche, Thiago a progressé dans son autonomie. Avant le projet, il avait tendance à suivre ses envies (« accepte d'accomplir une tâche avec un pair : oui quand il le souhaite »). Aujourd'hui, Thiago est investi dans les activités qu'on lui propose et opte même parfois « pour des démarches empiriques, ne visant pas la rapidité. » (septième critère de la grille d'observation sur l'autonomie, annexe 4), ce qui est rare à cet âge-là. Ses relations à sa famille et aux autres élèves de la classe semblent toujours aussi bonnes. Nous pouvons souligner le fait que Thiago a opté dans son dessin pour une sélection de ses amis afin de se dessiner (seul garçon blond de son groupe, comme visible dans le dessin), entouré de ses amis avec qui il passe le plus de temps (les élèves de la classe) et non plus entouré d'autant d'amis que l'espace de la page le permettait.

Domaine	Pourcentage de progrès
Estime de soi scolaire	33%
Autonomie	100%
Relation aux autres	100%

Tableau récapitulatif du pourcentage de progrès de Thiago dans les trois domaines

Des progrès ont été constatés dans le comportement d'Anas. Il est désormais fier de ses réussites et est sensible aux compliments et encouragements de ses camarades mais aussi du PE. Il accepte l'évaluation de son travail à condition que ce retour soit positif. Son rapport à l'erreur semble avoir évolué également puisqu'il accepte de se corriger s'il est accompagné par la PE. Néanmoins, ce rapport reste tout de même négatif puisqu'il continue de déguiser ses erreurs par le jeu et n'est pas encore rentré totalement dans les apprentissages car son but premier lors des regroupements est de faire rire ses camarades. Ce comportement est peut-être lié à l'absence de lien d'amitié qui est encore plus visible qu'avant. Anas continue de verbaliser qu'il n'a pas d'amis mais le dessine également par le dessin : son dessin est alors en accord avec ses paroles mais cette situation le peine. Ses relations au sein du cadre familial ne semblent pas avoir progressé non plus. En revanche, quelques progrès ont été observés dans son autonomie : il essaie la plupart du temps de faire seul et a cessé de demander trop d'aide. Il persévère si la PE est avec lui et accepte également d'accomplir une tâche avec un pair.

Domaine	Pourcentage de progrès
Estime de soi scolaire	46%
Autonomie	44%
Relation aux autres	0%

Tableau récapitulatif du pourcentage de progrès d'Anas dans les trois domaines

2.3. Discussion

Une caractéristique importante qui ressort de ce projet est que le développement d'une attitude positive à l'égard de la diversité chez tous les élèves, énoncé précédemment comme une conséquence du projet, a également été la source de progrès dans la relation aux autres de certains élèves en contexte bilingue. Je pense essentiellement à Mathé. En effet, être accueilli tous les jours par un « bonjour » dans sa langue maternelle a été pour lui une réelle reconnaissance individuelle de la part de ses camarades, comme nous le montre son sourire chaque matin. Bien que ses progrès en langue française aient débuté bien avant le projet, sa volonté d'entrer en communication avec les autres s'est fait ressentir au cours de ce projet. Nous ne pouvons affirmer qu'elle n'est due uniquement à ce projet car le temps d'acclimatation à la classe, le développement de compétences langagières en langue française et le développement de l'enfant sont des variables non négligeables à ce sujet. Toutefois, ce projet a instauré un climat de classe favorable à la prise de parole par Mathé au sein du groupe classe.

De plus, même si les progrès d'Anas restent très mitigés, la réflexion sur son prénom a fait cesser toute moquerie à son égard. Ce projet a donc contribué à apaiser les tensions de classe et ainsi, a contribué à instaurer un climat de confiance nécessaire aux apprentissages.

Comme nous l'avons dit précédemment, les progrès des élèves en contexte bilingue ont été très hétérogènes. Néanmoins, les progrès dans l'estime de soi des élèves ont majoritairement été plus élevés que leurs progrès en autonomie. Même si l'éveil aux langues contribue à développer une meilleure estime de soi scolaire des élèves, il faut sans doute un certain temps avant que ce progrès ne soit perceptible dans l'autonomie. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, ce sont des situations répétées de réussite qui permettent une meilleure motivation et un maintien dans la tâche. Ici, la situation de réussite vécue par les élèves a été restreinte à une après-midi et elle ne s'est pas révélée suffisante pour augmenter significativement leur autonomie (excepté pour un élève qui avait déjà des bases en autonomie lors de son évaluation diagnostique). Il faudrait donc multiplier ces situations de réussite. Le kamishibaï numérique créé lors de ce projet avait pour objectif de garder une trace de cette valorisation et donc de perpétuer la situation de réussite dans le temps. La correspondance avec les CE2 de Lons a apporté une valorisation du projet pour tous les élèves. Cependant, bien que le kamishibaï numérique ait été visionné à plusieurs reprises en classe, cela n'a pas suffi. Il a récemment été distribué aux familles et nous espérons qu'ils le

visionneront avec leurs enfants afin de mettre les élèves en situation de réussite dans le cadre familial également.

La différence observable entre les résultats des quatre élèves peut s'expliquer par leurs contextes initiaux variés. En effet, Mathé est le seul enfant qui ne parlait pas français en septembre et qui se trouve dans un contexte de bilinguisme total entre l'école et la maison. Comme nous l'avons indiqué précédemment, suite à cette année de petite section compliquée, notre objectif pour Mathé résidait dans sa sécurité affective, son autonomie ne pourra se construire qu'une fois cette sécurité acquise. Ce projet a été très bénéfique pour lui du point de vue de la reconnaissance que cela lui a apportée : il a été reconnu comme un individu au sein d'un groupe : sa langue maternelle a été accueillie, sa mère est entrée dans la classe, les autres élèves se sont intéressés à lui... Cela s'est traduit par une meilleure estime de soi et une meilleure relation aux autres. De plus, ses progrès en langue française se sont poursuivis au point qu'à ce jour, Mathé est capable d'entrer en communication en français en faisant des phrases complètes.

Les trois autres élèves sont en contexte de bilinguisme « partiel » c'est à dire qu'ils entendent parfois des mots d'une autre langue que le français à la maison mais ne sont pas confrontés à des phrases entières dans cette langue. La fierté qu'ils ont pu ressentir lors de l'intervention de leurs proches est donc réelle mais ne correspond pas à la même reconnaissance identitaire que celle dont a bénéficié Mathé. De plus, Amaël n'a pas vu la langue utilisée par sa mère être accueillie à l'école mais bien la langue de sa voisine. Néanmoins, ce projet semble lui avoir apporté énormément malgré cela. Amaël n'avait que très peu d'estime de lui lors de l'évaluation diagnostique malgré une apparence trompeuse. Cette situation où il a été au centre de l'attention, bien que ce ne soit pas la langue de sa mère dont il était question, lui a apporté une valorisation certaine qui s'est ressentie le jour J (émerveillement de voir sa mère et sa voisine entrer en classe, fierté de dire « hola » aux camarades...).

Cette fierté a été perceptible également chez Thiago lorsqu'il a écouté sa Tatie raconter le conte en portugais en classe. Même si peu de progrès dans l'estime de soi scolaire de Thiago ont été observés, il ne faut pas oublier que lors de l'évaluation diagnostique, Thiago répondait favorablement à la plupart des critères. L'attitude de Thiago, qui n'arrive pas à gérer la frustration qu'engendre le partage du temps de parole, a commencé à se faire ressentir avant la mise en place du projet, nous pouvons donc écarter le projet comme élément déclencheur de cette « régression ». Il est le seul élève pour lequel nous pouvons constater une progression dans l'autonomie. Néanmoins, il est le seul élève

qui avait déjà une estime de soi scolaire bien construite, ce projet a été pour lui une situation de réussite en milieu scolaire de plus.

Seul Anas n'a pas montré de fierté particulière vis à vis de la langue de sa mère. Lorsque sa grand-mère a raconté l'histoire, l'excitation d'Anas était perceptible mais ne se traduisait pas favorablement. En effet, il faisait du bruit pour amuser les camarades et disait « je comprends rien ». Malgré tout, c'est la première fois qu'il restait au coin du regroupement durant toute la durée de l'intervention. Pour les interventions des autres parents, il partait sans cesse en argumentant que « c'est trop long ». Anas est un élève qui a un comportement qui nous questionne depuis le début de l'année, il est suivi par une psychologue et des démarches sont en train d'être faites pour poser un éventuel diagnostic de trouble du comportement. Bien que cette intervention n'ait pas eu l'effet escompté sur Anas, je pense qu'elle a tout de même été importante pour lui. C'est un enfant qui réclame énormément d'attention et l'intervention de sa grand-mère en classe a répondu à ce besoin.

Conclusion

Les profils variés des élèves ont engendré des réactions différentes chez eux lors de l'intervention de leurs proches. De l'émerveillement chez Mathé à la fierté d'Amaël et Thiago en passant par une apparente indifférence chez Anas, tous ont apprécié voir leurs proches entrer dans l'école et plus particulièrement, prendre place dans la classe. Ce projet d'éveil aux langues a été pour les quatre élèves une valorisation certaine et pour le reste de la classe une expérience formatrice de découverte et d'ouverture aux autres. Au sein de la classe, ce projet a contribué à l'instauration d'un climat de classe serein et à l'intégration de Mathé, élève allophone.

Ce projet, qualifié comme étant « super » par les parents participants, représente tout de même un exercice difficile pour les parents d'élèves car il nécessite de leur part de parler dans une langue étrangère devant une vingtaine d'enfants francophones. De plus, s'il s'agit de leur langue maternelle, cet exercice consiste à dévoiler une part de soi. Un climat de confiance entre parents et enseignant doit donc être établi au préalable afin de rendre ce type de projet possible. Je suis par ailleurs ravie que tous les parents le voient comme une expérience positive.

Si nous nous attardons sur les résultats, même lorsqu'ils ne sont pas significatifs nous pouvons constater des progrès dans l'estime de soi scolaire de chacun des quatre élèves. Cependant, le projet n'a eu que très peu d'effets sur l'autonomie de ces derniers. Il est nécessaire de ritualiser les situations de réussite afin d'aider les élèves à construire des schémas de soi en réussite qui les aideront à développer la motivation intrinsèque et à se maintenir dans la tâche, compétence fondamentale dans leur réussite scolaire. Tous les élèves ont également pu développer les compétences évoquées dans les programmes de maternelle de l'éducation nationale à savoir le développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique (curiosité, accueil de la diversité), l'ouverture aux sonorités des langues et l'émergence d'une conscience des langues. Nous espérons que cette ouverture à la diversité se conservera et se développera dans le temps et participera, à notre échelle, à lutter contre les stéréotypes dans le milieu scolaire.

Ces résultats restent à nuancer car même si ce projet a contribué au bien-être de tous les élèves, nous ne pouvons affirmer qu'il en soit le seul responsable : les effets du temps, du développement des enfants et de toutes les variables qui influencent le quotidien des élèves ne peuvent être écartés de cette expérience.

Enfin, même si ce projet ne peut compenser les troubles du comportement de certains élèves à besoins éducatifs particuliers, il peut tout de même leur apporter un moment de bonheur et de valorisation non négligeable qu'il faut encourager.

Bibliographie

ADAD, Danièle, *Enseigner avec l'évaluation positive*, Paris : Editions Retz, 2019.

BERNADETTE, *Boucle d'or et les 3 Ours*, Paris : Nord-Sud, 1990 (album jeunesse).

CANDELIER, Michel, « L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire - Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir », in D. CUNNINGHAM, R. FREUDENSTEIN, C. ODÉ, *Language Teaching : A Worldwide Perspective - Celebrating 75 Years of FIPLV*, Belgrave : FIPLV, 2006, p.145-180.

DELBROUCK, M., VÉNARA, P., GOULET, F. & LADOUCEUR, R., « Annexe 14. Échelle d'estime de soi », échelle de ROSENBERG traduit par CHAMBON, in M. DELBROUK, *Comment traiter le burn-out : Principes de prise en charge du syndrome d'épuisement professionnel*, Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 2011, p. 397-398.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France, « Les approches plurielles des langues et des cultures », *Regards*, 2015.

DE PIETRO, Jean-François, « Se construire avec la diversité des langues...Des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 2007/4 (n°70), 2007, p. 17-25.

DESERT, Myriam, CROIZET, Jean-Claude, LEYENS, Jacques-Philippe, « La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité », in *L'année psychologique*, 2002 vol. 102, n°3. p. 555-576.

DIATKINE, René, « Le dit et le non-dit dans les contes merveilleux », in Évelyne CEVIN, *Conte en bibliothèque*, Paris : Éditions du Cercle de la Librairie, 2005, p. 91-104.

Dulala, « Les langues de chacun, une chance pour tous ! Comment faire vivre le multilinguisme dans une structure Petite Enfance ? », 2017.

DUTRÉVIS, Marion, TOCZEK, Marie-Christine, « Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France »,

L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 2007, mis en ligne le 15 septembre 2010, URL : <http://journals.openedition.org/osp/1469>, consulté le 01 mai 2020.

HUE, S., ROUSSE, J., BON, M. & STRAYER, F., « Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire », *Bulletin de psychologie*, numéro 499 (1), 2009, p 3-14.

MAINTIER, C., ALAPHILIPPE, D., « Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation », *Bulletin de psychologie*, numéro 488(2), 2007, p. 115-120.

MARKUS, Hazel, « Self-schemas et traitement de l'information sur soi », in PIOLAT M., HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F., *Le soi : recherches dans le champ de la cognition sociale*, Lausanne : Delachaux, Niestlé, 1992, p. 77-112.

MARTINOT, D., « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n°3, 2001, p. 483-502.

RONDIER, Maïlys, « A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 28 mars 2017. URL : <http://osp.revues.org/741>

TROUILLOUD, D., SARRAZIN, P., Chapitre 6 : Les attentes des enseignants : une menace pour l'évaluation ? in BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline, *L'évaluation, une menace ?*, Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France, 2011, p. 67-75.

Sitographie

CROIZET, Jean-Claude [conférence] *C'est l'histoire d'une blonde... Logiques sociales et réussite scolaire : le poids des stéréotypes de genre*, 2014, URL : <https://uptyv.univ-poitiers.fr/program/10emes-rencontres-poitevines-de-psychologie-scolaireetnbsp-etquot-l-ecole-en-tous-genreetnbsp-des-differences-aux-discriminationsetquot/video/4350/c-est-l-histoire-d-une-blonde-logiques-sociales-et-reussite-scolaire-le-poids-des-stereotypes-de-genre/index.html>, consulté le 17 Avril 2020.

MEROUR, David, « Le conte : de l'oral à l'écrit - Sur l'intérêt éducatif et pédagogique des histoires racontées ou lues aux élèves », URL : https://circo-kourou-1.eta.ac-guyane.fr/IMG/pdf/le_contes_et_la_litterature_de_jeunesse_a.pdf, consulté le 18 Avril 2021.

[Site] « Psychologie sociale, catégorisation, stéréotypes et préjugés. », 2005, URL : <https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/experiences/categorisation/51-la-menace-du-stereotype>, Consulté le 19 janvier 2021.

[Site] Éduca santé, « Estime de soi, Estime des autres », URL : <http://www.estimesoietdesautres.be/markus.html>, consulté le 10 Avril 2020.

[Site] « Mallette Motivation et Estime de Soi-Grilles et échelles d'observation-Exemple 2 », 2019, URL : https://fr.m.wikiversity.org/wiki/Mallette_Motivation_et_Estime_de_Soi-Grilles_et_echelles_d_observation-Exemple_2#firstHeading, consulté le 11 Avril 2021.

Table des illustrations

Image 1 : Modèle multidimensionnel et hiérarchique du concept de Soi de Shavelson, Hubner et Stanton, 1976.....	6
Image 2 : Planning des interventions des adultes volontaires pour le projet.....	29
Image 3 : Tableau récapitulatif du pourcentage de progrès de Mathé dans les trois domaines.....	33
Image 4 : Tableau récapitulatif du pourcentage de progrès d'Amaël dans les trois domaines.....	33
Image 5 : Tableau récapitulatif du pourcentage de progrès de Thiago dans les trois domaines.....	34
Image 6 : Tableau récapitulatif du pourcentage de progrès d'Anas dans les trois domaines.....	34

Annexes

Annexe 1 : Grilles d'observation conçues par Laurence Sangan, CPC dans l'académie d'Amiens.

Grille d'observation : estime de soi

	Évaluation diagnostique	Évaluation finale
Manifeste des sentiments devant l'échec ou la réussite.		
Est stimulé par les compliments, les encouragements.		
Accepte de participer à nouveau après une erreur.		
Apprécie d'être interrogé.		
Ose poser des questions ou reformule pour mieux comprendre.		
Prend la parole pour exprimer son opinion, proposer une réponse.		
Manifeste le désir, tente d'auto-évaluer ses productions, son travail.		
A envie et accepte l'évaluation de son travail.		
Exprime de la confiance en lui.		

Grille d'observation : autonomie dans le travail scolaire

	Évaluation diagnostique	Évaluation finale
Essaie de faire seul.		
Sait demander de l'aide.		
Demande trop d'aide.		
Accepte d'accomplir une tâche avec un pair.		
Est capable d'expliquer de reformuler une tâche scolaire.		
S'organise dans son travail, est capable de s'approprier une méthodologie.		
Opte plutôt pour des démarches empiriques, ne visant pas la rapidité.		
Privilégie la rapidité d'action à la qualité de réalisation.		
Prend des initiatives, des décisions.		
Est capable de s'engager seul dans une autre tâche quand il a terminé son travail.		
Est persévérant.		

Annexe 2 : grilles d'observation utilisées dans ce projet : évaluation de l'estime de soi et de l'autonomie de Mathé.

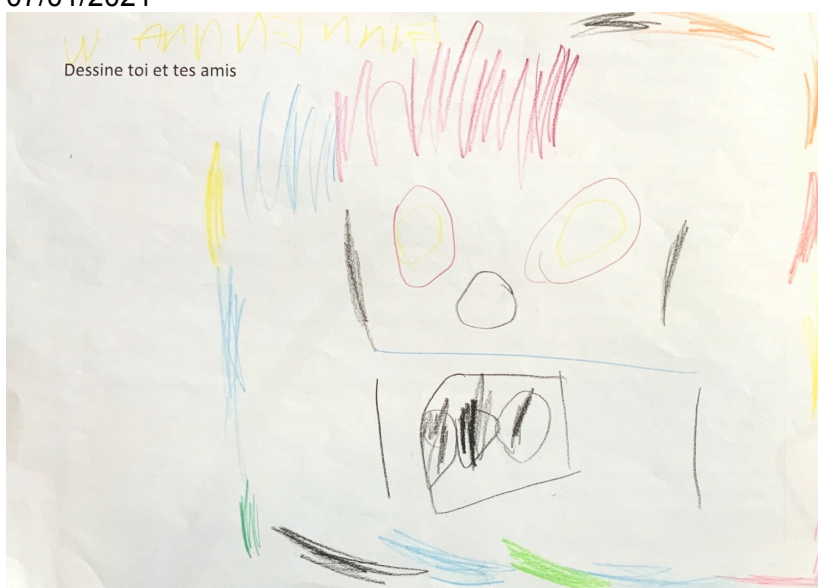
Estime de soi	Évaluation diagnostique 07/01/2021	Évaluation finale 02/04/2021
Manifeste des sentiments devant l'échec ou la réussite.	Réussite : oui Pas de réaction devant l'échec	Réussite : oui Pas de réaction devant l'échec
Est stimulé par les compliments, les encouragements.	Seulement lorsqu'ils ne sont pas verbaux (applaudissements, lever les bras etc.)	Oui même lorsqu'ils sont verbaux en mettant de l'intonation dans les propos.
Accepte de participer à nouveau après une erreur.	Non (ne comprend pas)	Oui mais il faut l'accompagner
Apprécie d'être interrogé.	Non (ne comprend pas)	Oui mais ne sait parfois pas quoi dire
Participe volontairement sans sollicitation	Non	Oui (a levé le doigt de lui même mais n'a pas su répondre lorsqu'il a été interrogé)
Ose poser des questions ou reformule pour mieux comprendre.	Non	Non
Prend la parole pour exprimer son opinion, proposer une réponse.	Non	Non
Manifeste le désir, tente d'auto-évaluer ses productions, son travail.	Non	Il a réussi à mener un retour sur atelier de son travail
A envie et accepte l'évaluation de son travail.	Il accepte mais ne comprend pas le but	Oui
Exprime de la confiance en lui.	Oui	Oui
Je m'autorise à être différent des autres (ne pas agir/ penser comme mes amis)	Imite les autres	Continue d'imiter les autres mais exprimer peu à peu sa personnalité

Autonomie dans le travail scolaire	Évaluation diagnostique 07/01/2021	Évaluation finale 02/04/2021
Essaie de faire seul.	Oui	Oui
Sait demander de l'aide.	Non	Non
Demande trop d'aide.	Non	Non
Accepte d'accomplir une tâche avec un pair.	Oui	Oui
Est capable d'expliquer de reformuler une tâche scolaire.	Non	Non
S'organise dans son travail, est capable de s'approprier une méthodologie.	Non	Non
Opte plutôt pour des démarches empiriques, ne visant pas la rapidité.	Oui	Oui
Privilégie la rapidité d'action à la qualité de réalisation.	Non	Non
Prend des initiatives, des décisions.	Non	Non
Est capable de s'engager seul dans une autre tâche quand il a terminé son travail.	Non	Non
Est persévérant.	Oui	Oui

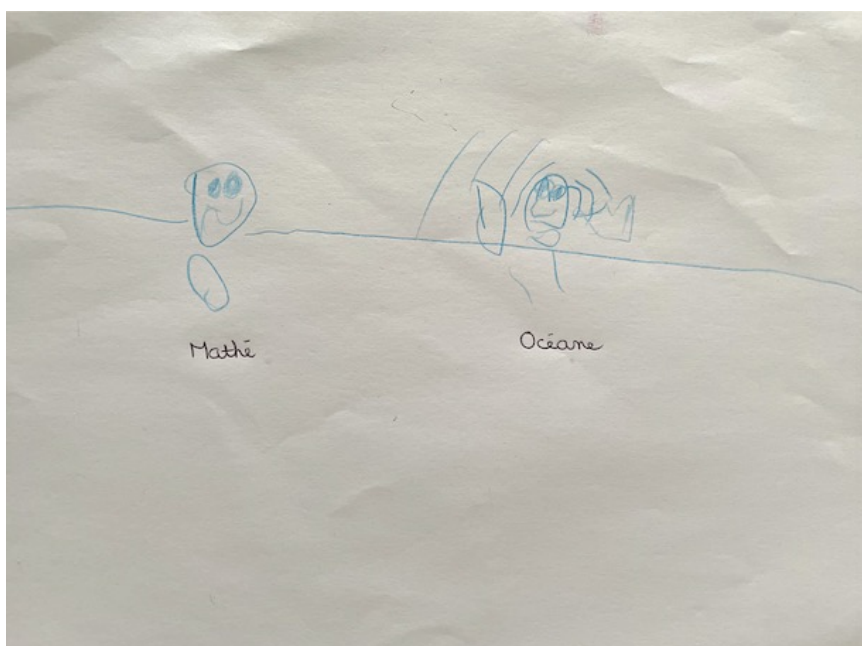
Entretien individuel	Évaluation diagnostique 07/01/2021	Évaluation finale 28/04/2021
Nomme tes amis. Est ce que tu aimerais en avoir plus ?	<i>N'a pas compris</i>	Océane
Est-ce que tu penses que tu es apprécié par tes amis ?	<i>N'a pas compris</i>	<i>N'a pas compris</i>
Est-ce que tu te sens bien en famille ?	<i>N'a pas compris</i>	Oui
Est-ce que tu t'entends bien avec tes frères et sœurs ?	<i>N'a pas compris</i>	Oui, j'ai fait un câlin à Giorgi.
Est-ce que tu aides ta famille dans diverses tâches ?	<i>N'a pas compris</i>	<i>N'a pas compris</i>

Dessine toi et tes amis.

07/01/2021



28/04/ 2021



Annexe 3 : grilles d'observation utilisées dans ce projet : évaluation de l'estime de soi et de l'autonomie d'Amaël.

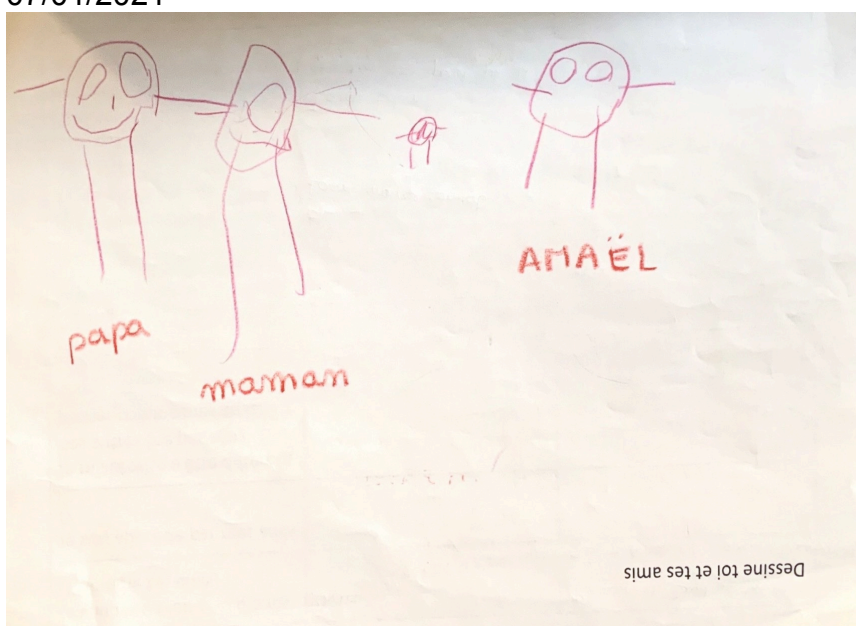
Estime de soi	Évaluation diagnostique 07/01/2021	Évaluation finale 02/04/2021
Manifeste des sentiments devant l'échec ou la réussite.	peu	Oui, est fier de réussir
Est stimulé par les compliments, les encouragements.	peu	Oui
Accepte de participer à nouveau après une erreur.	oui	oui
Apprécie d'être interrogé.	peu	oui
Participe volontairement sans sollicitation	Non, semble désintéressé	Oui en dehors du regroupement Un peu au regroupement
Ose poser des questions ou reformule pour mieux comprendre.	oui	oui
Prend la parole pour exprimer son opinion, proposer une réponse.	Pas de lui même	oui
Manifeste le désir, tente d'auto-évaluer ses productions, son travail.	non	non
A envie et accepte l'évaluation de son travail.	oui	oui
Exprime de la confiance en lui.	Il semble confiant	oui
Je m'autorise à être différent des autres (ne pas agir/ penser comme mes amis)	oui	oui

Autonomie dans le travail scolaire	Évaluation diagnostique 07/01/2021	Évaluation finale 02/04/2021
Essaie de faire seul.	Pas toujours	Oui mais ne respecte pas forcément la consigne.
Sait demander de l'aide.	non	non
Demande trop d'aide.	non	non
Accepte d'accomplir une tâche avec un pair.	oui	oui
Est capable d'expliquer de reformuler une tâche scolaire.	oui	oui
S'organise dans son travail, est capable de s'approprier une méthodologie.	non	Avec de l'aide oui
Opte plutôt pour des démarches empiriques, ne visant pas la rapidité.	non	non
Privilégie la rapidité d'action à la qualité de réalisation.	oui	oui
Prend des initiatives, des décisions.	Oui mais pas dans le bon sens	Oui mais pas dans le bon sens
Est capable de s'engager seul dans une autre tâche quand il a terminé son travail.	Trop vite : il le fait avant de finir son travail	Trop vite : il le fait avant de finir son travail
Est persévérant.	non	non

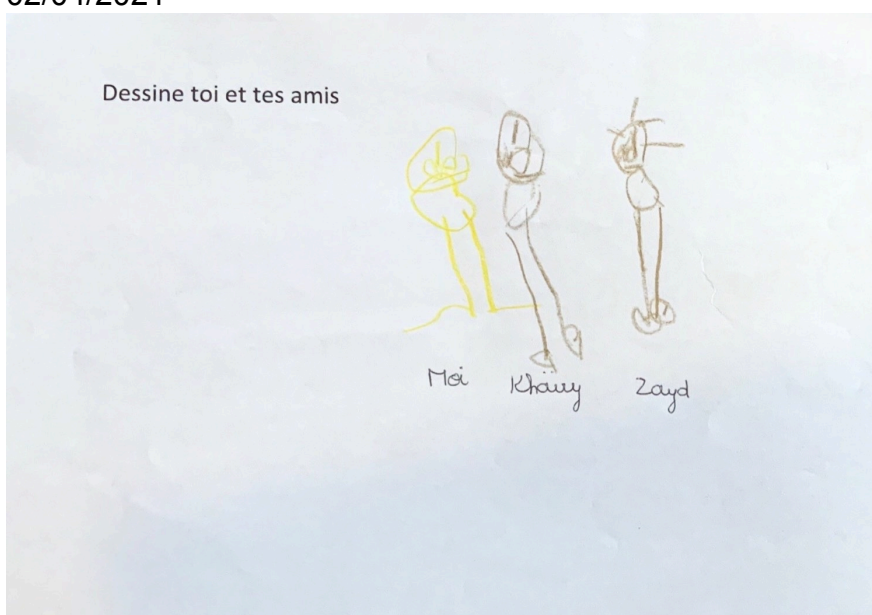
Entretien individuel	Évaluation diagnostique 07/01/2021	Évaluation finale 02/04/2021
Nomme tes amis. Est ce que tu aimerais en avoir plus ?	Khaïry <i>N'a pas répondu</i>	Khaïry, Zayd et Tao Oui : Anas, Muzamil, Thiago, Abdelmadjid
Est-ce que tu penses que tu es apprécié par tes amis ?	Oui (mais ne l'est pas vraiment)	Oui (mais ne l'est pas vraiment)
Est-ce que tu te sens bien en famille ?	Oui	Oui, y'a Eden, Maman et papa
Est-ce que tu t'entends bien avec tes frères et sœurs ?	Oui, Eden il mange de la compote	Oui, Eden il a 5 mois
Est-ce que tu aides ta famille dans diverses tâches ?	J'aide Eden : je dis « Areuh » pour qu'il dise « Areuh »	Oui, je travaille avec maman et je joue avec Eden.

Dessine toi et tes amis.

07/01/2021



02/04/2021



Annexe 4 : grilles d'observation utilisées dans ce projet : évaluation de l'estime de soi et de l'autonomie de Thiago.

Estime de soi	Évaluation diagnostique 07/01/2021	Évaluation finale 02/04/2021
Manifeste des sentiments devant l'échec ou la réussite.	Refuse l'échec / est fier de ses réussites	Accepte mieux l'échec
Est stimulé par les compliments, les encouragements.	Oui, un peu	Oui
Accepte de participer à nouveau après une erreur.	Oui, il se corrige	Oui, il se corrige
Apprécie d'être interrogé.	Oui, trop	Oui, encore plus qu'avant : il refuse de partager la parole avec les autres
Participe volontairement sans sollicitation	Oui	Oui
Ose poser des questions ou reformule pour mieux comprendre.	Oui	Oui
Prend la parole pour exprimer son opinion, proposer une réponse.	Oui	Oui
Manifeste le désir, tente d'auto-évaluer ses productions, son travail.	Oui	Oui, il veut le faire à chaque fois
A envie et accepte l'évaluation de son travail.	Oui mais a du mal à accepter la critique négative	Accepte
Exprime de la confiance en lui.	Oui	Oui
Je m'autorise à être différent des autres (ne pas agir/ penser comme mes amis)	Moyennement	Oui même s'il suit ses amis

Autonomie dans le travail scolaire	Évaluation diagnostique 07/01/2021	Évaluation finale 02/04/2021
Essaie de faire seul.	Oui sauf s'il a décidé que non	Oui
Sait demander de l'aide.	Quand il est investi oui sinon non	Oui sauf quand il estime que c'est « trop » dur
Demande trop d'aide.	Non	Non
Accepte d'accomplir une tâche avec un pair.	Quand il le souhaite	Oui
Est capable d'expliquer de reformuler une tâche scolaire.	Oui	Oui
S'organise dans son travail, est capable de s'approprier une méthodologie.	Oui	Oui
Opte plutôt pour des démarches empiriques, ne visant pas la rapidité.	Non	Oui parfois
Privilégie la rapidité d'action à la qualité de réalisation.	parfois	Non
Prend des initiatives, des décisions.	Oui	Oui
Est capable de s'engager seul dans une autre tâche quand il a terminé son travail.	Oui mais il le fait parfois trop rapidement	Oui
Est persévérant.	Oui	Oui

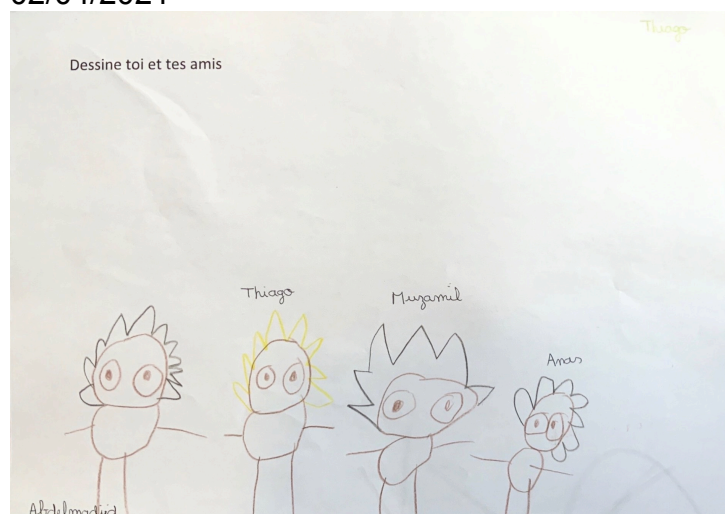
Entretien individuel	Évaluation diagnostique 07/01/2021	Évaluation finale 02/04/2021
Nomme tes amis.	Abdelmadjid, Ethan, Nassim, Soleyman, Muzamil, Joseph	Abdelmadjid, Ethan, Soleyman, Muzamil, Anas
Est ce que tu aimerais en avoir plus ?	Non	Oui : Nassim - Mais Nassim ce n'est pas ton ami ? Si, alors non
Est-ce que tu penses que tu es apprécié par tes amis ?	Oui <i>Mais Abdelmadjid dit qu'il fait trop de bêtises</i>	Oui
Est-ce que tu te sens bien en famille ?	Oui	Oui
Est-ce que tu t'entends bien avec tes frères et sœurs ?	Oui, j'apprends à Lizea à écrire et à pas dépasser quand elle colorie	Oui
Est-ce que tu aides ta famille dans diverses tâches ?	J'apprends « Nagawika » a mes parents, je fais à manger avec ma mère.	Je joue avec papa, je fais la vaisselle et je mets la table.

Dessine toi et tes amis.

07/01/2021



02/04/2021



Annexe 5 : grilles d'observation utilisées dans ce projet : évaluation de l'estime de soi et de l'autonomie d'Anas.

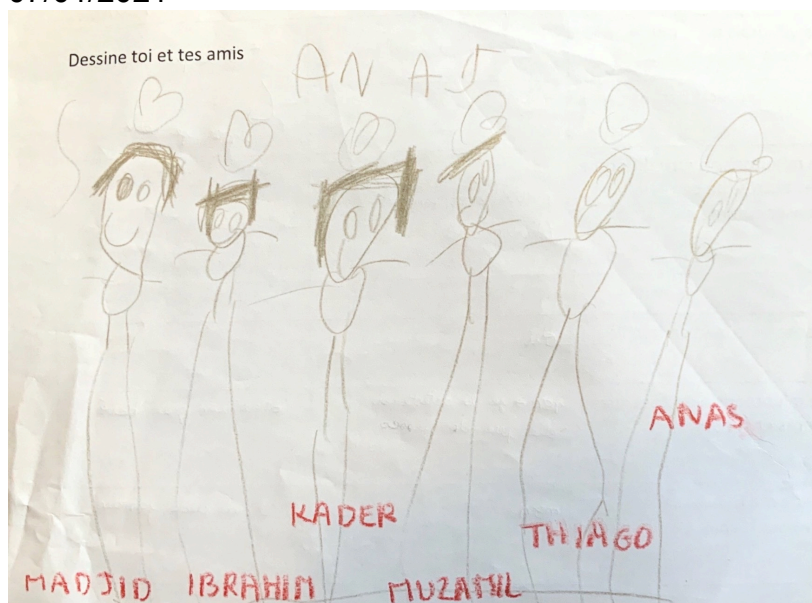
Estime de soi	Évaluation diagnostique 07/01/2021	Évaluation finale 02/04/2021
Manifeste des sentiments devant l'échec ou la réussite.	Il déguise ses échecs par le jeu. Il a peu de réactions lors de ses réussites.	Il déguise ses échecs par le jeu ou il exprime de la colère Il est fier de ses réussites
Est stimulé par les compliments, les encouragements.	Oui si ça vient des camarades. S'il s'agit du PE, non	Oui avec les camarades et le PE
Accepte de participer à nouveau après une erreur.	non	Oui si on l'accompagne uniquement
Apprécie d'être interrogé.	N'attend pas d'être interrogé pour parler.	N'attend pas d'être interrogé pour parler.
Participe volontairement sans sollicitation	Oui mais trop et toujours hors sujet.	Oui mais trop et souvent hors sujet.
Ose poser des questions ou reformule pour mieux comprendre.	Non sauf en relation duelle.	Non sauf en relation duelle.
Prend la parole pour exprimer son opinion, proposer une réponse.	Oui mais mal : interventions soudaines sans accord du PE et en criant.	Oui mais mal : interventions soudaines sans accord du PE et en criant.
Manifeste le désir, tente d'auto-évaluer ses productions, son travail.	Décrit son travail	Décrit son travail
A envie et accepte l'évaluation de son travail.	Non	Si réussite oui
Exprime de la confiance en lui.	Non	Non
Je m'autorise à être différent des autres (ne pas agir/ penser comme mes amis)	Non, imite énormément un élève en particulier et souhaite faire rire les autres.	Non, imite tous les autres élèves et souhaite les faire rire.

Autonomie dans le travail scolaire	Évaluation diagnostique 07/01/2021	Évaluation finale 02/04/2021
Essaie de faire seul.	Non	Oui
Sait demander de l'aide.	Oui	Oui
Demande trop d'aide.	Oui	Non
Accepte d'accomplir une tâche avec un pair.	Parfois	Souvent
Est capable d'expliquer de reformuler une tâche scolaire.	Non	Non
S'organise dans son travail, est capable de s'approprier une méthodologie.	Non, il est très impulsif	Non
Opte plutôt pour des démarches empiriques, ne visant pas la rapidité.	Non	Non
Privilégie la rapidité d'action à la qualité de réalisation.	Oui	Oui
Prend des initiatives, des décisions.	Oui mais pour faire des bêtises	Oui mais pour faire des bêtises
Est capable de s'engager seul dans une autre tâche quand il a terminé son travail.	N'attend pas d'avoir terminé pour le faire	N'attend pas d'avoir terminé pour le faire
Est persévérant.	Non	Non mais il persévère un peu plus s'il est en relation duelle avec le PE

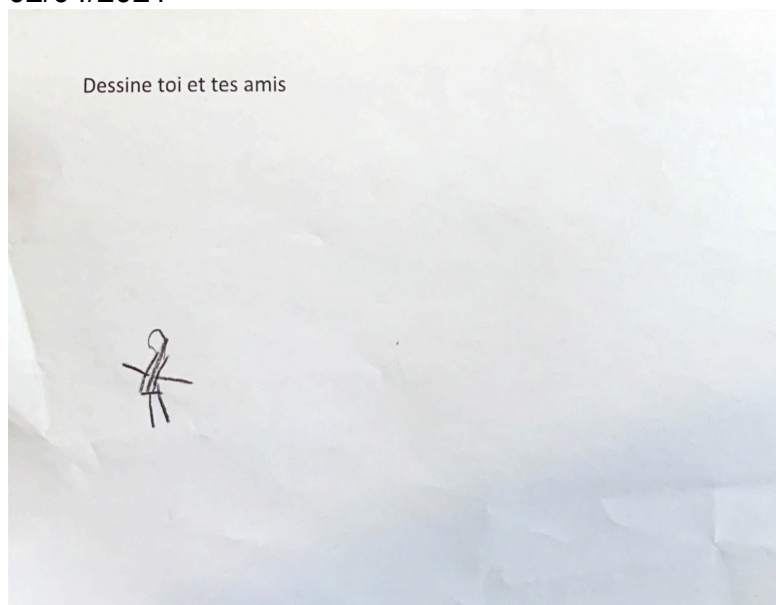
Entretien individuel	Évaluation diagnostique 07/01/2021	Évaluation finale 02/04/2021
Nomme tes amis.	« J'ai pas d'ami » Oui	« J'ai pas d'ami » Oui
Est ce que tu aimerais en avoir plus ?		
Est-ce que tu penses que tu es apprécié par tes amis ?	/	/
Est-ce que tu te sens bien en famille ?	Oui	Non
Est-ce que tu t'entends bien avec tes frères et sœurs ?	Non je la déteste elle pue des fesses	Non, c'est un gros bébé
Est-ce que tu aides ta famille dans diverses tâches ?	Non	Non parce que eux ils m'aident jamais.

Dessine toi et tes amis.

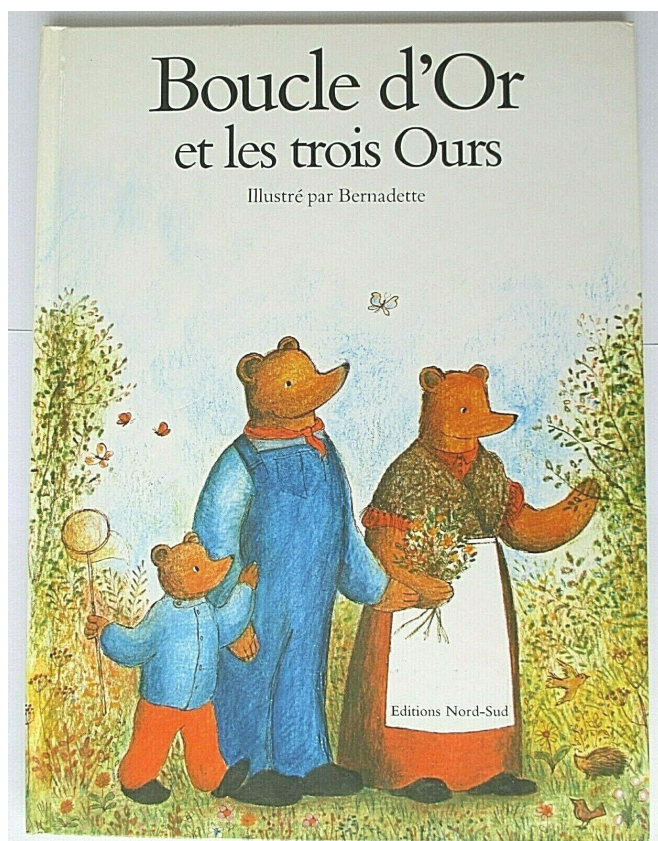
07/01/2021



02/04/2021

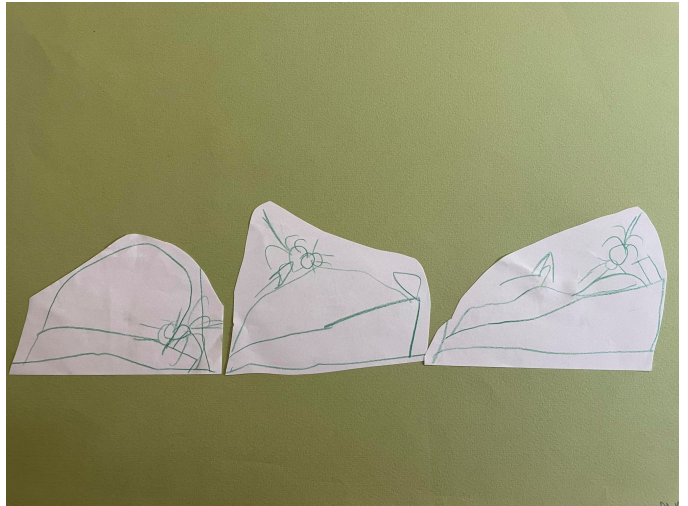


Annexe 6 : Couverture du livre du conte *Boucle d'or et les 3 ours* utilisé dans ce projet.

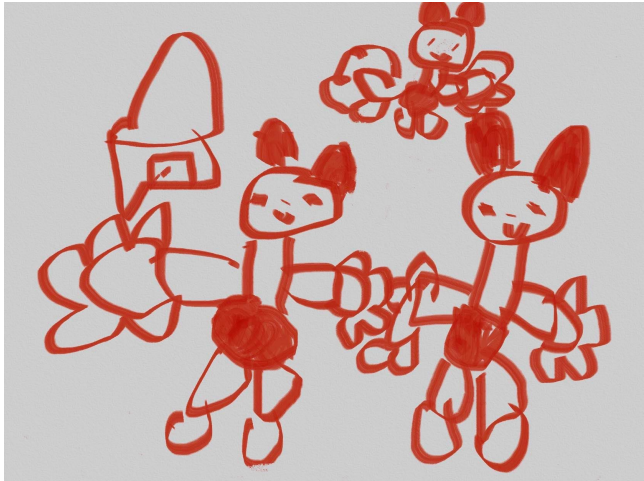


Annexe 7 : Illustrations papier du conte réalisées par les enfants.





Annexe 8 : Illustrations numériques du conte réalisées par les enfants

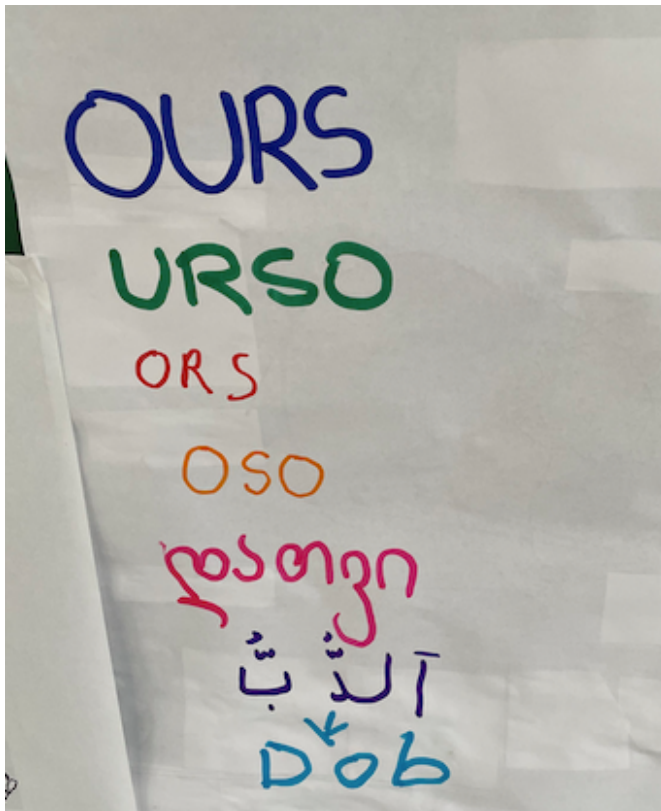




Annexe 9 : photographies d'interventions de parents d'élève en classe.



Annexe 10 : affiche du mot « ours » dans différentes langues.



Annexe 11 : affiche du mot « bonjour » dans différentes langues.

