



**HAL**  
open science

**Les interactions entre pairs comme levier sur le processus acquisitionnel d'une langue seconde : recherche menée en milieu scolaire chez des enfants plurilingues scolarisés en France en 1ère et 2ème année de maternelle**

Céline Gardette Lagarde

► **To cite this version:**

Céline Gardette Lagarde. Les interactions entre pairs comme levier sur le processus acquisitionnel d'une langue seconde : recherche menée en milieu scolaire chez des enfants plurilingues scolarisés en France en 1ère et 2ème année de maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03605581

**HAL Id: dumas-03605581**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03605581v1>**

Submitted on 11 Mar 2022

**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.



# **Les interactions entre pairs comme levier sur le processus acquisitionnel d'une langue seconde**

Recherche menée en milieu scolaire chez des enfants plurilingues scolarisés en France en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année de maternelle

**Céline  
GARDETTE  
LAGARDE**

Sous la direction de Tatiana ALEKSANDROVA

Laboratoire : LIDILEM Grenoble

UFR Langage, Lettre et Arts du Spectacle, Information et Communication  
(LLASIC)

Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère

---

Mémoire de master 2 recherche – 18 crédits

Parcours : Didactique des Langues Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2020-2021



# **Les interactions entre pairs comme levier sur le processus acquisitionnel d'une langue seconde**

Recherche menée en milieu scolaire chez des enfants plurilingues scolarisés en France en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année de maternelle

**Céline  
GARDETTE  
LAGARDE**

Sous la direction de Tatiana ALEKSANDROVA

Laboratoire : LIDILEM Grenoble

UFR Langage, Lettre et Arts du Spectacle, Information et Communication  
(LLASIC)

Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère

---

Mémoire de master 2 recherche – 18 crédits

Parcours : Didactique des Langues Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2020-2021



## Remerciements

Merci à mon mari pour avoir cru en moi et s'être lancé dans cette aventure malgré lui,

À mes trois enfants pour leur patience, leur implication et leur grande autonomie durant toute cette année de Master,

À mes parents pour leur soutien inconditionnel même s'ils se demandent de quelle planète je viens,

À ma directrice Tatiana Aleksandrova pour son écoute, sa bienveillance et pour avoir su me guider avec justesse et m'encourager tout au long de ce travail,

À tous les professeurs du Master qui m'ont largement inspirée et qui ont contribué à mes réflexions,

À ma collègue Anne Laure qui m'a soutenue, écoutée, guidée et qui m'a fait entièrement confiance en me confiant ses élèves,

À Jarvis pour ses précieux graphiques, ses commentaires judicieux et tout le reste,

À Yann, Philippe et PAM pour leurs relectures attentives et leurs conseils avisés,

Enfin, je ne serais jamais arrivée au bout de cette année et de ce mémoire sans le soutien inconditionnel de l'équipe de choc dopée aux hydrocarbures ... j'ai nommé les Flouflous représentées par Pascale H notre guide de Haute Spiritualité, Pascale G qui nous a bercé de patience et de sagesse, Anne-Sylvie qui a parsemé nos chemins de sa belle énergie et sa bonne humeur, Isabelle que je remercie pour sa présence apaisante et son écoute bienveillante et enfin Karine notre petit boute en train, mon Yin ou mon Yang selon les jours qui grâce à son œil de lynx et son humour à toute épreuve nous a permis de tout prendre avec le sourire.

**DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT**

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

PRENOM : ..... Céline .....

NOM : ..... GARDETTE LAGARDE .....

DATE : ..... 10/11/2021 .....

## Sommaire

Introduction .....	7
Partie 1 - Cadre théorique.....	9
<b>Chapitre 1. Acquisition des langues premières et secondes.....</b>	<b>10</b>
1. Acquisition de la Langue Maternelle (LM) ou Langue Première (L1) .....	10
2. Acquisition bi-plurilingue .....	14
<b>Chapitre 2. Interactions plurilingues et communication exolingue.....</b>	<b>19</b>
1. L'interaction comme levier dans le processus acquisitionnel d'une langue .....	19
2. La communication exolingue et ses enjeux.....	23
<b>Chapitre 3. L'école maternelle et les pédagogies alternatives.....</b>	<b>30</b>
1. L'école maternelle : cadre institutionnel et place du langage .....	30
2. Le langage au cœur des apprentissages .....	35
3. Les méthodes alternatives ou comment adapter l'enseignement pour le développement du langage chez les enfants plurilingues.....	38
Partie 2 - Méthodologie .....	42
Chapitre 4. Contexte de classe et questionnaires préalables .....	44
1. Le contexte .....	44
2. Questionnaires sur les familles (biographies langagières) .....	46
<b>Chapitre 5. Observations .....</b>	<b>50</b>
1. Premières observations et pistes de réflexions .....	50
2. Choix des sujets observés .....	53
<b>Chapitre 6. Activités et enregistrements .....</b>	<b>58</b>
1. Cadre et contexte des activités proposées .....	58
2. Séances enregistrées .....	59
Partie 3 - Résultats .....	63
<b>Chapitre 7. Influence du format de l'interaction sur la nature des échanges.....</b>	<b>65</b>
1. Cadre de l'interaction .....	65
2. Nature des interactions .....	67
3. Nature de l'input et rôle de l'adulte.....	68
4. Contrat didactique .....	70

<b>Chapitre 8. Prises d’initiative pour prendre la parole et construction du discours</b>	<b>72</b>
1. Prise de parole spontanée .....	72
2. Construction du discours à travers le jeu.....	74
<b>Chapitre 9. Structure de la phrase et des énoncés.....</b>	<b>85</b>
1. Nombre et longueur moyenne des énoncés (LME).....	85
2. Phrases simples et phrases plus complexes .....	88
3. Synthèse.....	93
Conclusion.....	95
Bibliographie .....	97
Sitographie.....	100
Sigles et abréviations utilisés.....	101
Table des illustrations.....	102
Table des annexes.....	103
Table des matières .....	138

## **Introduction**

Le présent mémoire est le fruit de questionnements qui ont émergés durant plusieurs années d'enseignement en classe de maternelle. Cette expérience de terrain avec de jeunes enfants durant six années a alimenté et guidé en grande partie les réflexions et les analyses de ce travail.

Les trois années de maternelle qui précèdent l'école élémentaire représentent un moment essentiel pour le jeune enfant à divers points de vue : la socialisation, l'autonomie et le développement du langage qui vont jouer un rôle crucial dans son émancipation et dans la poursuite de sa scolarité. L'acquisition du langage et son développement sont la clef de voûte de ce futur élève et futur citoyen. La maîtrise de la langue est fondamentale pour entrer dans les apprentissages mais aussi et surtout pour communiquer avec les autres, entrer en interaction, échanger et comprendre le monde qui l'entoure.

L'enjeu d'accompagner au mieux chaque élève est central pour les enseignants qui doivent également prendre en compte plusieurs paramètres : les classes surchargées, leur formation très dense mais aussi et surtout la diversité des profils des élèves dans un cadre qui se doit d'être inclusif pour tous. Parmi les profils d'élèves rencontrés sur le terrain, nous allons plus précisément aborder celui des enfants plurilingues. En effet, les différentes vagues migratoires des dernières décennies ont entraîné une hausse de la scolarisation d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. Pour ces enfants, l'acquisition de la langue française représente un sésame pour leur scolarité mais également pour leur intégration dans la société française. Pour l'enseignant, cela représente une remise en question de sa manière d'enseigner et une vraie réflexion sur les potentiels leviers permettant à ces élèves de ne pas se retrouver en échec scolaire en raison d'une maîtrise insuffisante de la langue française.

En tant qu'enseignante en maternelle, mon choix pour intégrer au mieux ces élèves et leur permettre d'accéder aux apprentissages malgré leur maîtrise partielle voire inexistante du français, a été de mettre en œuvre des méthodes alternatives telles que celles inspirées par Maria Montessori. Les résultats ont été plus que satisfaisants dans presque tous les apprentissages. Cependant, ces élèves bien qu'en progression, rencontraient des difficultés à construire des phrases simples en français. Nous avons donc décidé d'explorer les mécanismes de l'acquisition et du développement du langage afin d'identifier des éléments qui pourraient leur permettre de maîtriser cette étape essentielle pour pouvoir

entrer en communication. Notre problématique a donc été la suivante : dans quelle mesure les interactions entre pairs, c'est-à-dire entre les enfants, pourraient favoriser certains aspects de l'acquisition d'une langue seconde chez de jeunes enfants plurilingues.

Pour y répondre, nous aborderons dans une première partie les différentes notions théoriques relatives à l'acquisition de la langue maternelle et l'acquisition bi plurilingue. Nous tenterons également de nous focaliser sur les interactions plurilingues et la communication exolingue en nous appuyant sur les théories interactionnistes. Enfin, nous essaierons de définir les enjeux de l'école maternelle du point de vue du langage et d'étayer les apports que représentent certaines méthodes alternatives, notamment celle inspirée par Maria Montessori qui est utilisée dans la classe où ont eu lieu les observations.

Dans une deuxième partie, nous expliquerons les activités que nous avons souhaité expérimenter et la méthodologie utilisée pour pouvoir observer au mieux les interactions entre enfants. Suite à nos échanges avec l'enseignante et nos premières observations, il nous a semblé pertinent de réfléchir à des situations qui n'avaient pas pu être mises en œuvre jusque-là pour des raisons matérielles, mais également parce que nous avons le recul nécessaire pour faire émerger de nouvelles propositions. En plaçant les interactions au cœur de nos réflexions, nous espérons trouver de nouveaux leviers, c'est-à-dire des outils et/ou des méthodologies qui pourraient aider et accompagner l'enseignante.

Dans une dernière partie, nous exposerons les résultats des analyses faites à partir des observations et des transcriptions écrites des interactions filmées.

## **Partie 1**

-

## **Cadre théorique**

## Chapitre 1. Acquisition des langues premières et secondes

Avant d'aborder les mécanismes d'acquisition des langues maternelles ou secondes, il convient de décrire les différentes théories d'acquisition du langage d'une manière globale. Nous nous concentrerons plus particulièrement sur celles qui sont les plus pertinentes dans le cadre de notre mémoire à savoir celles qui mettent en avant l'importance des interactions.

Ces théories s'efforcent à décrire le processus d'apprentissage du langage chez l'enfant pour comprendre son développement, savoir si ce développement est généralisable et identifier éventuellement certaines pathologies du langage. Le but premier étant de trouver des outils méthodologiques, psychologiques et médicaux pour aider les enfants. Elles diffèrent selon les aspects auxquels on va s'intéresser et ce que l'on souhaite observer. Ainsi il existe des aspects sociologiques, psychologiques, cognitifs et linguistiques.

Michèle Kail dans l'ouvrage *L'Acquisition du Langage* (Kail et al., 2003), précise que le domaine de l'acquisition du langage est nourri par de nombreux débats qui tentent d'apporter des réponses à trois grandes questions :

- Quelle est la nature des capacités initiales à la source du processus d'acquisition ?
- Quels sont les mécanismes mis en œuvre ? S'agit-il de procédures propres au traitement du langage ou alors s'agit-il de procédures générales d'apprentissage qui interviendraient dans d'autres domaines ?
- Quelle est la nature de l'input qui permet au système d'acquisition du langage de progresser ? Faut-il privilégier les déterminants strictement linguistiques ou les déterminants sociocognitifs ?

Ainsi les théories actuelles peuvent être regroupées en deux grandes catégories allant du « tout linguistique » au « tout cognitif ».

### **1. Acquisition de la Langue Maternelle (LM) ou Langue Première (L1)**

#### ***1.1. Les déterminants linguistiques***

Les déterminants linguistiques dans l'acquisition du langage tiennent une place centrale dans la théorie de l'innéisme selon laquelle chaque être humain naît avec une capacité linguistique qui serait innée. Le pionnier de cette théorie est Chomsky qui nomme ce dispositif préalable dont serait doté chaque enfant à la naissance le *Language*

Acquisition Device (LAD). Le LAD peut être vu comme un organe à part entière tout comme les autres organes du corps humain, une sorte d'« organe linguistique ». Cet organe serait constitué des règles linguistiques de la langue qui entoure l'enfant, lui permettant de construire la grammaire de cette langue grâce aux données linguistiques de son entourage. C'est le concept de la Grammaire Universelle.

D'autres théories remettant en cause la LAD se sont également interrogées sur la place de l'input linguistique dans la construction de la grammaire par l'enfant. C'est ce qu'on a appelé la « learnability theory » (Hamburger et Wexler, 1975 ; Wexler et Culicover, 1980 ; Pinker, 1984). Selon cette approche les apprenants seraient capables d'extraire des données de l'input linguistique et de les organiser grammaticalement. Mais se pose alors la question de la nature de l'input linguistique pour qu'une langue puisse être apprise.

Dans l'évolution de son modèle de la Grammaire Universelle, Chomsky (1981) parlera ensuite de la « théorie des principes et paramètres », les paramètres étant la variation de certains fonctionnements d'une langue à une autre. Par exemple le paramètre « pro-drop » étant celui de construire des phrases sans sujet, possible dans certaines langues mais pas dans d'autres. Ainsi Chomsky (1988) parlera d'« acquisition instantanée » comme étant la capacité de l'enfant à ajuster les règles de fonctionnement de sa langue après une exposition minimale à cette même langue. Chomsky soutient ainsi que « le langage n'est pas acquis ; ce n'est pas quelque chose que l'enfant fait mais qui lui arrive dans un environnement adéquat. L'environnement est le déclencheur (trigger) de la faculté innée du langage » (Kail et al., 2003, p. 11).

### ***1.2. Les déterminants sociaux et cognitifs.***

Piaget (1936) se base sur une théorie constructiviste, affirmant que l'acquisition du langage se fait parallèlement au développement cognitif de l'enfant. Il ne s'agit pas uniquement d'une prédisposition, les connaissances se construisent en fonction des activités de l'enfant. Selon lui il existe une corrélation entre l'acquisition du langage et les différents stades de l'acquisition sensori-motrice. Ainsi, le développement du langage et sa maîtrise sont le reflet d'une intelligence générale qui se développe chez l'enfant. Les capacités cognitives ne sont ni totalement innées ni totalement acquises, elles découlent d'une construction qui est progressive et où l'expérience et la maturation interne entrent en jeu.

Selon Vigotsky le langage et son acquisition auraient une origine sociale. Le fait que l'enfant soit dès sa naissance dans un bain familial et nourri d'interactions vont lui permettre de développer le langage et la pensée. L'enfant va acquérir le langage grâce à deux racines : une racine verbale de communication avec l'entourage et une racine intellectuelle avec la construction de représentations. Dans l'approche de Vigotsky il existe deux paramètres centraux dans le développement de l'enfant, qui sont d'une part les situations de communication dans lesquelles il va se trouver et d'autre part les relations dites « asymétriques » entre l'enfant et l'adulte. Vigotsky identifie 2 phases : la phase interpsychologique, celle durant laquelle l'enfant va avoir besoin de l'aide d'un adulte expert, et la phase intrapsychologique correspondant au moment où l'enfant n'aura plus besoin de l'adulte. La période située entre ces deux phases est nommée Zone Proximale de Développement (ZPD). Cette ZPD serait un état cognitif permettant à l'enfant d'apprendre par imitation et de se faire aider par une tierce personne. *« En collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul. (...) La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement (Vigotsky, 1985, p. 271).*

### **1.3. Plasticité et acquisition du langage.**

Des recherches plus récentes se penchent sur la plasticité cérébrale et l'influence qu'elle pourrait avoir sur le développement des apprentissages d'une manière générale mais également plus spécifiquement sur l'acquisition du langage.

« Une des découvertes les plus étonnantes est la capacité d'adaptation du cerveau aux événements de la vie (Vidal, 2009). Au cours des apprentissages et des expériences, c'est la structure même du cerveau qui se modifie, avec la fabrication de nouvelles connexions entre les neurones. On parle de « plasticité cérébrale » pour décrire cette capacité du cerveau à se façonner au gré de l'histoire vécue. » (Vidal, C. (2012). La plasticité cérébrale une révolution en neurobiologie. *Spirale*, 63, 17-22). L'enfant a une plasticité beaucoup plus grande que celle de l'adulte. En grandissant, le cerveau va effectuer un tri d'environ deux tiers de ses connexions cérébrales ne gardant que celles qui sont les plus sollicitées c'est-à-dire liées à son vécu et ses expériences. On note donc ici l'impact de l'environnement sur le développement cérébral valable pour tous les apprentissages y

compris l'acquisition du langage. Le cerveau du jeune enfant va fonctionner tel une éponge absorbant tout ce que son environnement lui propose avant naturellement de trier ce qui lui servira le plus. Ces avancées dans les recherches en neurosciences mettent en exergue que même si l'enfant a des prédispositions pour que son langage se développe, la manière dont il sera alimenté par son environnement et la qualité des interactions seront également déterminantes dans le processus d'acquisition du langage.

#### ***1.4. Les étapes de l'acquisition du langage***

Afin d'appréhender l'acquisition de la L1 et/ou de la L2 chez le jeune enfant, il est important de rappeler ici les grandes étapes du développement du langage en se détachant des différentes théories vues précédemment. Ces étapes sont sensiblement les mêmes quelle que soit la langue maternelle.

On peut distinguer 3 modes de communication de 0 à 2 ans. De 0 à 6 mois environ, le bébé va utiliser la mimique et le geste pour communiquer, il s'agit de la *communication d'émotions*. Le bébé va utiliser le regard, le sourire et également s'accorder naturellement sur les rythmes vocaux de ses parents. Avant 6 mois le bébé va utiliser des phonèmes qui sont bien plus nombreux que ceux qu'il entend. Vers 6-8 mois on parlera de *communication d'intentions* marquée par l'utilisation de gestes pour communiquer. C'est aussi le moment où le nombre de phonèmes qu'il utilise se restreint à ceux qu'il entend dans la langue que lui parle sa mère et son entourage proche. La durée des syllabes en production se réduit pour se calquer sur la longueur de celles produites par l'adulte. C'est là une manière pour lui de s'identifier à ceux qui l'entourent. Les phonèmes de l'enfant et leur intonation viennent prolonger l'expression mimique. Vers un an, vont apparaître les premiers mots et c'est alors le début de la *communication orale*. La parole s'autonomise du geste et apparaissent des protomots ou des onomatopées. L'enfant ne communique plus seulement ses émotions mais il commence à construire des représentations. Vers 2 ans, c'est l'explosion lexicale souvent appelée aussi « le développement lexical précoce (early lexical development) (Kail et al., 2000, p. 137). La constitution du lexique accroît grandement de manière quantitative et cette phase est un puissant indicateur sur le développement langagier de l'enfant. C'est à cette période qu'apparaît la grammaire pivot : l'enfant a suffisamment de vocabulaire pour construire une première grammaire, il commence à combiner 2 éléments et est capable de placer un sujet et un verbe.

Puis, vers 36 mois l'enfant est capable d'associer un sujet, un verbe et un objet (S.V.O.) Il est encore trop tôt pour enchaîner des énoncés mais il est capable de construire

des phrases affirmatives, négatives et interrogatives. La formulation de phrases simples S.V.O. est une phase sensible chez les enfants plurilingues qui manifeste leur compréhension de la structure linguistique de la langue. Même si cette phase peut mettre du temps à se stabiliser elle demeure un indicateur clef dans l'acquisition de la langue. De plus, c'est un élément qui va permettre aux enfants d'entrer en interaction avec l'autre et de se faire comprendre. La formulation de la phrase simple est également l'une des interrogations de l'enseignante de la classe qui se demande comment l'enfant plurilingue passe des « protomots » et de la grammaire pivot à la formulation de phrases simples.

Enfin, vers 4-5 ans, la grammaire et la syntaxe sont plus développées et l'enfant est capable de construire des récits simples avec une suite logique. La formulation de phrases plus complexes, témoigne d'une maîtrise plus poussée de la langue et indique que la phrase simple est acquise. On entend par phrases complexes des phrases contenant plus de trois mots, plus longues et plus complexes tout en étant correctement architecturées. Elles peuvent se caractériser par l'emploi d'adverbes, de compléments circonstanciels de temps, de lieu, etc. venant compléter une phrase simple ne contenant que le sujet le verbe et l'objet. L'enfant va progressivement enrichir ses énoncés ce qui l'emmènera vers la construction de phrases complexes contenant des propositions subordonnées.

Ces grandes étapes de développement du langage ne sont pas figées et peuvent varier d'un enfant à l'autre que ce soit pour l'apparition des premiers mots ou sur le rythme de l'augmentation du lexique sans pour autant que le développement soit anormal. Elles permettent d'avoir des repères pour l'acquisition de la LM mais également dans le cadre de l'acquisition précoce d'une langue seconde.

## **2. Acquisition bi-plurilingue**

### ***2.1. Définition du bi-plurilinguisme***

Dans bon nombre de nos représentations traditionnelles une personne bilingue serait une personne qui maîtrise une deuxième langue (ou plusieurs dans le cas d'un sujet plurilingue) aussi bien que sa langue maternelle et ce dans tous les aspects de cette langue, que ce soit en production ou en réception orales et écrites. Ce modèle du « bilingue parfait » qui perdure encore a évolué durant ces dernières décennies notamment parce que la question du plurilinguisme est au cœur de l'élaboration de la politique linguistique au sein du Conseil de l'Europe.

Être bilingue ou plurilingue c'est la capacité de communiquer oralement, de lire, d'écrire dans deux ou plusieurs langues mais sans que la maîtrise de ces différentes compétences ne soit ni totale ni forcément égale. On parle de compétences partielles, notion présente dans le CECR, qui sont en fait des compétences hétérogènes plus ou moins développées. Ainsi, un locuteur peut maîtriser une langue en réception mais pas en production et inversement. Une personne bi-plurilingue ne maîtrise donc pas forcément tous les domaines d'usage de deux ou plusieurs langues, et elle ne maîtrise pas forcément non plus parfaitement ces domaines.

Être bi-plurilingue n'équivaut pas seulement à la maîtrise parfaite ou partielle des quatre habiletés (production orale et écrite, réception orale et écrite) et à des compétences purement linguistiques mais cela fait également appel à des connaissances sociales et culturelles. On parlera de compétence de communication (D. Hymes, 1984) qui inclut des savoirs linguistiques, des savoirs d'ordre socio-culturel et des savoirs sur le monde.

Les langues d'un sujet bi-plurilingue ne sont pas une simple juxtaposition de deux ou plusieurs compétences monolingues mais le sujet dispose d'un « répertoire verbal » (notion empruntée au sociolinguiste John Gumperz), qui est constitué de l'ensemble des ressources dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer dans diverses situations de communication. Ce répertoire est constitué de toutes les langues et variétés de langues qu'un locuteur est capable de maîtriser quel que soit le degré de maîtrise en production et en réception. L. Dabène (1994) reformule cette notion en « répertoire communicatif » en y incluant les aspects non verbaux de la communication. Ainsi, le répertoire verbal d'un locuteur est constitué de toutes ses compétences linguistiques et non pas d'un répertoire bien distinct dans chacune de ses langues. Dans une situation de communication, un locuteur bi-plurilingue va définir la langue ou les langues de base de la communication. Il va actualiser sa compétence communicative et ne mobiliser selon les cas qu'une partie de son répertoire verbal.

On retrouve cette définition plus large du bi-plurilinguisme dans le CECR où il est écrit que « l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend (...) Il ne classe pas les langues et les cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues (...) CECR (2001 : 11).

## 2.2. *Acquisition simultanée, acquisition successive et période critique*

Dans le processus d'acquisition bilingue, il convient de différencier deux cas de figure. Tout d'abord, l'acquisition simultanée de deux langues c'est-à-dire une exposition aux deux langues dès la naissance ou durant les trois premières années de vie. Les bilingues précoces ou bilingues simultanés « ont appris deux langues simultanément et spontanément durant leur petite enfance (ce que Swain (1972), cité par Vihman (1985), appelle « Le bilinguisme comme langue maternelle ») » ((Kail et al., 2003, p. 169). « Pour tous les enfant l'acquisition/ développement du langage, capacité humaine à conceptualiser, à produire du sens et à le communiquer verbalement, se réalise dans au moins une langue particulière. Un enfant monolingue construit son langage dans une seule langue tandis qu'un bilingue dit précoce (c'est-à-dire acquérant ses deux langues avant trois ans) y entre par deux langues. » (C. Trimaille, Plurilinguismes et identités, CNED, 2020, p. 36).

A contrario, l'acquisition successive concerne les enfants ou adultes exposés plus tardivement à une L2 à un moment où une L1 existe déjà. Cette première langue est plus présente et plus fréquente dans l'environnement immédiat du sujet. On parle alors de bilinguisme tardif.

L'âge de l'enfant constitue donc un facteur fondamental dans le processus d'acquisition précoce d'une L2. Meisel (2008) propose d'identifier « *l'Age of Onset*, c'est-à-dire l'âge à partir duquel un enfant commence à traiter une langue seconde selon des processus différents de ceux mis en œuvre dans l'acquisition de la L1 »(Watorek & Wauquier-Gravelines, 2016). On parle aussi de « période critique ». Les résultats des recherches menées sur ce sujet divergent mais l'âge critique pourrait se situer entre 4 et 8 ans. Après cette période l'enfant entrerait dans un apprentissage explicite de la langue contrairement à l'apprentissage implicite qui caractérise celui de la langue maternelle.

Dans le cadre de ce mémoire, cette question reste pertinente même si l'âge des enfants se situe à priori avant la période critique. En effet, certains enfants ont été dès leur naissance dans un environnement où cohabitent leur langue première (généralement la langue d'immigration) et leur langue seconde (le français), mais d'autres sont arrivés plus tardivement en France et leur exposition (*l'input*) à la langue française est quantitativement moins importante.

### 2.3. Acquisition bi plurilingue chez le jeune enfant

Dans le présent mémoire, nous allons nous intéresser à des sujets âgés entre 3 et 5 ans. Il convient donc d'orienter l'acquisition bi-plurilingue sur le jeune enfant qui diffère de celle de l'adulte. Dans le cas qui nous intéresse, c'est-à-dire l'acquisition simultanée ou précoce, l'enfant va être exposé aux deux langues entre environ 0 et 3 ans. « Le développement langagier d'un enfant bilingue précoce se fait grâce à l'appropriation simultanée de deux ou plusieurs langues utilisées autour de lui (par exemple deux parents de langues différentes, une langue en famille et une langue dans l'environnement immédiat). En situation d'acquisition simultanée, l'enfant bilingue acquiert ses deux langues aussi vite que l'enfant monolingue en acquiert une, en passant par les mêmes étapes – acquisition des sons faciles avant celle des sons difficiles ; surgénéralisations du sens des mots, simplifications syntaxiques en début d'acquisition, accroissement de la longueur des énoncés avec l'âge – (Grosjean, 1984 :34) » (C. Trimaille, Plurilinguismes et identités, CNED, 2020, p. 36).

Dans l'acquisition simultanée ou précoce, plusieurs facteurs vont entrer en jeu. Tout d'abord l'*input*, c'est-à-dire la manière dont l'enfant va être exposé à cette langue. On peut considérer que l'*input* que l'enfant bilingue va recevoir sera deux fois moins important que l'*input* d'un enfant monolingue. La compétence bilingue va donc se développer avec un certain déséquilibre de l'*input* et pourra être plus ou moins optimale. À la quantité de l'*input* vient également s'ajouter la qualité de celui-ci qui va également avoir une influence sur l'acquisition.

De plus, l'acquisition de cette nouvelle langue va s'effectuer en même temps que l'enfant acquiert sa langue maternelle. Entre 0 et 4 ans il s'agit de l'acquisition orale de la LM et celle-ci va s'effectuer de manière implicite. En effet, l'enfant va s'approprier un outil très complexe de manière non intentionnelle, sans difficulté et sans en faire une analyse. Ainsi l'acquisition simultanée d'une autre langue durant cette période va également se faire de manière implicite contrairement à l'adulte qui se servira de ses connaissances métalinguistiques et métacognitives de sa L1 pour acquérir une L2 (acquisition explicite).

Enfin, deux derniers facteurs viennent s'ajouter. Celui de la distance entre les langues c'est-à-dire la proximité des composants linguistiques (phonologie, morphologie, lexique, syntaxe) de chacune des langues qui va déterminer les liens interlangues que l'enfant va pouvoir construire. La dominance de la langue est également un autre facteur qui va entrer en jeu dans le processus d'acquisition. On peut opposer ici la notion de

bilinguisme équilibré, assez rare dans les faits où les compétences sont équivalentes entre les langues, à celle de bilinguisme dominant, lorsque le niveau de compétence est inégal entre les langues. D'une manière générale les bilingues équilibrés sont assez rares et la majorité des personnes bilingues ont une langue dominante. La langue dominante peut alors avoir une influence dans le processus d'acquisition de la L2 dans certains ou tous les domaines que ce soit phonologique, morphologique, lexical ou syntaxique et va influencer à divers degrés sur les capacités perceptives de l'enfant et la manière dont il va construire et s'approprier sa deuxième langue.

## **Chapitre 2. Interactions plurilingues et communication exolingue**

Le jeune enfant va s'approprier sa langue maternelle de manière orale et il en sera de même pour une L2. Le développement du langage va se faire en parallèle du développement cognitif de l'enfant mais il apparaît évident que l'environnement qui va entourer l'enfant et les échanges qui vont en découler vont avoir une influence sur le processus d'acquisition et de développement du langage.

Les Recherches en Acquisition des Langues (RAL) durant les dernières décennies se sont organisées selon plusieurs axes : linguistique, sociologique ou psychologique. De nombreuses recherches ont porté sur le bilinguisme et l'acquisition des L2 (terme regroupant dorénavant les langues étrangères et secondes) abordant à la fois les aspects purement structuraux de la langue mais également l'importance des aspects non linguistiques dans l'appropriation d'une L2. « Matthey (1996) identifie trois ensembles majeurs de travaux en RAL qu'elle nomme la perspective générativiste (qui renvoie à la faculté innée du langage), la perspective fonctionnaliste (la langue comme instrument de communication) et la perspective interactionniste. »(Matthey & Véronique, 2004, p. 21) Dans ce chapitre nous allons nous focaliser sur la dimension interactionniste de l'acquisition et du développement du langage.

### **1. L'interaction comme levier dans le processus acquisitionnel d'une langue**

Les théories interactionnistes réagissent aux conceptions que nous avons abordées dans le premier chapitre à savoir l'innéisme du langage, le concept de Grammaire Universelle (GU) et l'idée que l'acquisition du langage se résumerait à maîtriser un ensemble de structures et que l'environnement n'aurait qu'un rôle fonctionnel assez minime celui de révélateur, sans influence directe sur le processus d'acquisition. Or, comme nous allons le voir, c'est à travers les interactions et l'échange social que les enfants vont pouvoir construire leur langue. L'interaction pourrait même être à l'origine de la forme et du contenu du langage.

#### ***1.1. Les théories interactionnistes***

Vygotsky inscrit le développement des compétences langagières de l'enfant dans une dimension socioculturelle. Le modèle de développement qu'il propose suppose que les enfants vont construire leur langue à travers des interactions sociales que ce soit avec des adultes ou des pairs. La langue n'est plus seulement envisagée comme un ensemble de

structures linguistiques que l'enfant doit maîtriser pour communiquer, mais ce sont également les interactions qui vont permettre à l'enfant de construire cet outil. Cela remet en cause en partie la théorie de la Grammaire Universelle et de l'innéisme ou en tout cas l'étaye en prenant en compte d'autres mécanismes qui vont intervenir dans l'acquisition du langage comme par exemple l'imitation, le processus de comparaison ou l'organisation conceptuelle. « Dans la perspective vygotkienne, le langage est considéré comme un outil qui permet à l'enfant la construction de nouvelles connaissances et de nouveaux systèmes sémiotiques. Chacune des langues est, pour l'enfant bilingue, un signe d'appartenance à l'une ou l'autre des communautés linguistiques et sociales. Cette approche différencie deux volets : un volet social, constitué par des échanges et la construction de la relation dans les différentes interactions entre l'enfant et l'adulte et un volet cognitif, constitué par des mises à l'épreuve des hypothèses concernant le fonctionnement et les règles qui régissent chacune des langues. Cela permet d'aborder l'acquisition du langage et, par extension, l'acquisition de chaque langue en particulier, comme étant le résultat de processus sociaux et cognitifs entre les partenaires au sein d'interactions verbales. »(Nelson, s. d., p. 118)

Vigotsky a essayé de décrire les apprentissages des enfants en s'appuyant comme nous l'avons vu dans le premier chapitre (page 10) sur la ZPD et des phases inter et intrapsychologiques et en les appliquant à l'acquisition du langage. « D'une façon générale, la zone proximale de développement est définie comme la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. » (Kail et al., 2000, p. 49).

Bruner (1975) va encore plus loin en soutenant d'abord que « la structure de l'interaction sociale pouvait être directement et de manière transparente projetée sur la structure linguistique, admettant ultérieurement l'autonomie des systèmes linguistiques. » (Kail et al., 2003, p. 15).

Bruner (1983) poursuit la réflexion de Vigotsky et va plus loin en proposant des notions telles que la relation d'aide, l'étayage et le format d'interaction. Comme les enfants vont s'approprier le langage dans des situations de communication et d'échanges sociaux, il propose de formaliser ces échanges à travers des formats répétitifs d'interaction et les énoncés des interlocuteurs deviennent alors des éléments de ce format. Il définit ces formats en utilisant des situations d'échanges prototypiques comme par exemple « dire au revoir ». Ces formats peuvent ensuite être enrichis et seront intégrés puis réutilisés par les

enfants dans d'autres situations de communication. Les formats permettent de lier l'énoncé au contexte dans lequel il est produit et de donner du sens aux apprentissages de l'enfant. Cela va aider l'enfant à organiser ses connaissances, d'en être plus conscient et l'accompagner dans son développement langagier. « En définitive, les formats sont des contextes d'interaction créés par l'adulte et établis souvent à travers le jeu dans lequel l'enfant acquiert les différentes règles du processus communicatif ».(Nelson, s. d., p. 119) Bruner parle également de tutelle et d'étayage. « L'étayage est une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. Certains travaux empiriques mettent en évidence la fonction d'étayage qu'assure le dialogue entre adulte et enfant dans la construction des savoir-faire, qu'ils soient « technico-cognitifs », comme la capacité à faire un puzzle, ou langagiers, comme savoir raconter une histoire. ») (Acquisition et interaction, M. Matthey). L'adulte ou l'autre interlocuteur viendra jouer le rôle de tuteur en guidant et en accompagnant l'enfant durant ces interactions.

### ***1.2. Communication, interaction et actes de langage***

Apprendre à parler ne se résume pas à maîtriser des structures linguistiques. La preuve en est puisque les bébés parviennent à communiquer alors même qu'ils ne savent pas parler. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'enfant va entrer dans le langage de manière orale et de façon implicite. Ensemble, les adultes comme les enfants vont co-construire la signification des énoncés qu'ils produisent et qu'ils entendent. Progressivement l'enfant va associer les productions langagières au contexte dans lequel elles sont faites. Ainsi, l'apprentissage de la langue relève à la fois d'un processus interne impliquant une activité mentale et d'un processus externe lors des interactions dans lequel l'adulte va intervenir pour répondre à certains besoins d'ordre affectifs, physiologiques, relationnels et situationnels. Ce processus va permettre à l'enfant de s'émanciper (Lentin, 1984).

La langue ne doit pas être décrite en tant que système abstrait de règles et de paramètres, mais en tant qu'outil qui sert à résoudre les besoins de communication dont la principale différence réside dans la prise en compte ou non du contexte. La transmission d'un message d'un émetteur vers un récepteur est une vision assez limitée de la communication en ce sens qu'elle ne tient pas compte du contexte. Trois éléments sont en fait obligatoires dans la communication : le locuteur, l'interlocuteur et le monde. Le langage va servir d'outil entre les trois et revêt plusieurs fonctions. Dans la classification

de Jakobson (1936), 6 fonctions sont identifiées : la fonction expressive (exprimer nos émotions), la fonction phatique (établir le contact et le maintenir avec un interlocuteur), la fonction référentielle (parler du monde qui nous entoure), la fonction poétique (élaborer des messages focalisés sur la forme), la fonction métalinguistique (parler du langage) et la fonction conative (avoir un impact sur un interlocuteur). Dans un message il n'y a pas une seule mais plusieurs fonctions qui coexistent. Par exemple, lors d'une demande le locuteur influence l'interlocuteur mais se réfère aussi aux objets qui les entourent. La fonction référentielle joue un rôle très important (elle est présente dans tous les messages) car en reliant les interlocuteurs à l'entourage elle crée une base pour la construction des messages et détermine les informations partagées par les interlocuteurs (temps, lieu ou personnes). L'interprétation que les interlocuteurs vont effectuer des messages ne va pas seulement se résumer à décoder des formes linguistiques. Dans le modèle S.P.E.A.K.I.N.G. de Hymes, on retrouve « toutes les activités réalisées dans une compétence communicationnelle. Sommairement, ce modèle fait mention du lieu et du moment de l'échange (« Settings »), des « Participants » (même si certains ne prennent pas la parole), des objectifs relatifs à l'intention de chacun et aux résultats (« Ends »), des actes de langage (« Acts »), de la tonalité émotive de l'échange (« Keys »), des instruments de communication que sont la parole, l'écriture, les gestes, etc. ; (« Instruments »), des normes régies par la vie en société (« Norms »), ainsi que les types de discours utilisés (« Genres ») (Blanchet, 2000) ». (Nelson, s. d., p. 126)

Communiquer c'est s'exprimer dans un contexte et être en contact avec l'autre que ce soit de manière intentionnelle ou non. L'interaction va se définir comme « l'ensemble du cadre de co-construction de sens entre deux personnes. » (Nelson, s. d., p. 127). Selon Gumperz (1989) cette co-construction va se faire dans des schémas de communication établis par la société et ces mêmes schémas vont être modifiés en permanence par l'interaction entre les individus. L'interaction va définir le rapport qu'un individu a avec l'autre mais va également modifier le rapport qu'a un individu avec lui-même. Lors d'une interaction les interlocuteurs doivent coopérer et sans cesse s'ajuster pour ne pas interrompre l'échange tout en tenant compte des indices de contextualisation propres à la situation (par exemple l'intonation, la prosodie, la gestuelle, la tenue vestimentaire, les silences, etc.). Lors de l'interaction les interlocuteurs doivent donc à la fois gérer des paramètres linguistiques et paralinguistiques qui ont une influence sur l'interaction elle-même, l'objectif étant que celle-ci ne soit pas interrompue.

Pour interpréter les interactions, on peut se référer aux actes de langage. L'acte de langage « désigne en tout état de cause tout acte réalisé au moyen du langage » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p.2). Un acte de langage ou acte de parole est un moyen pour le locuteur d'agir sur son environnement à travers ses mots (informer, demander, convaincre, etc.). Plutôt que de simplement dire quelque chose (contenu sémantique), le locuteur peut communiquer avec l'autre dans le but de faire quelque chose (modifier des représentations ou des buts). Les travaux de Austin (1962) repris par J.R. Searle (1969) ont permis de catégoriser les actes de langage afin de déterminer la nature des interactions et de mieux les analyser. Les actes de langage sont souvent catégorisés en fonction de leurs objectifs : informer, réfuter, émouvoir, conseiller etc. L'identification de l'acte de langage va permettre d'interpréter le message au-delà de sa simple compréhension sémantique.

## **2. La communication exolingue et ses enjeux**

Lors de l'apprentissage d'une ou deux langues maternelles ou l'appropriation d'une langue étrangère, il n'y a pas uniquement des processus acquisitionnels qui entrent en ligne de compte. S'approprier une langue ne revêt pas qu'un aspect cognitif mais également un aspect interactif qui rend le langage et la cognition interdépendants. L'interaction sociale selon si elle est plus ou moins monolingue ou bilingue va influencer sur le processus d'acquisition qui lui-même sera plus ou moins monolingue ou bilingue. Les interactions sociales que l'enfant va vivre quotidiennement vont déterminer de manière quantitative et qualitative l'input que l'enfant va recevoir en L1 comme en L2.

### ***2.1. Input et rôle de l'adulte dans le processus d'acquisition d'une L1 ou d'une L2 chez l'enfant***

En s'appuyant sur les travaux de Bruner (1983), on se rend compte que les interventions langagières qui vont avoir lieu autour de l'enfant jouent un rôle déterminant dans le développement de ses capacités cognitivo-langagières. La fréquence de l'input, c'est-à-dire la quantité des données que va recevoir l'enfant de la part des adultes qui l'entourent va directement influencer sur l'évolution de son langage. Ainsi, « le développement cognitif, l'acquisition du langage et de la culture s'effectuent dans le cadre d'interactions permanentes avec l'entourage, avec autrui et non pas par le seul déploiement autonome de capacités mentales ». (Nelson, s. d., p. 117). La coopération et donc la communication entre locuteurs vont être un précieux levier dans l'acquisition langagière de l'enfant.

Ce sont les interactions sociales en petits groupes ou en binômes qui vont le plus aider l'enfant dans l'acquisition du langage que ce soit en L1 ou L2, situations dans lesquelles l'acquisition va précéder l'apprentissage. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le jeune enfant va s'approprier la langue d'abord de manière orale et de manière passive, sans que cet apprentissage se fasse dans une situation formelle. Cette configuration va être propice aux « formats » de Bruner qui vont être des situations d'échanges permettant d'introduire des formes linguistiques sans qu'elles ne soient enseignées en tant que telles. Cette collaboration enfant-adulte comparable à celle d'un apprenti et d'un expert va permettre d'introduire progressivement chez le jeune enfant des formes de pratiques langagières et sociales.

Ainsi la fréquence de l'input mais également sa qualité, vont directement impacter le processus acquisitionnel du jeune enfant en L1 comme en L2. Dans le cadre de ce mémoire, le contexte de l'interaction sera celui de l'école et de la classe. L'enseignant endosse naturellement le rôle de l'adulte expert mais il ne peut pas enseigner la langue de manière formelle ni avoir recours au métalangage. En effet, les enfants, plurilingues ou non, sont en cours d'acquisition du langage et il doit mettre en place des situations d'apprentissage favorisant l'acquisition linguistique et sociale de la L1 (ou L2 selon les enfants). La question qui s'est posée assez rapidement lors des premières observations est celui du statut de l'enseignant face aux enfants. En effet, l'enfant perçoit très tôt le cadre institutionnel entourant les échanges en classe. Les échanges sont assez normés et face à l'enseignant l'attitude du jeune enfant se modifie, il peut être moins à l'aise, prendre la parole moins facilement ou ne pas s'exprimer de peur de ne pas le faire correctement. Nous nous sommes donc très vite interrogées sur l'intérêt dans ce contexte précis de mettre en avant le rôle de l'adulte et avons commencé à réfléchir sur le rôle que pouvaient avoir les pairs, plurilingues ou monolingues, dans le processus d'acquisition du langage chez les jeunes enfants plurilingues.

## ***2.2. L'interlangue***

Un individu bi-plurilingue est un individu qui va utiliser deux ou plusieurs systèmes linguistiques pour communiquer. Comme nous l'avons vu précédemment, il ne maîtrise pas forcément ces différents systèmes de manière égale que ce soit en compréhension ou en production. On peut donc s'interroger sur la manière dont l'individu va se référer à l'un ou l'autre de ces systèmes linguistiques et les mécanismes cognitifs en jeu.

L'interlangue peut être définie comme un système en perpétuelle construction dans lequel les différentes connaissances linguistiques que ce soit morphologiques, sémantiques, syntaxiques, phonétiques ou culturelles vont interférer. L'apprenant va s'appuyer sur sa L1 pour s'approprier le fonctionnement de la L2 et l'interlangue, ce système instable et dynamique, va être propre à chaque individu plurilingue. L'apprenant va construire son propre fonctionnement de la langue en lien avec ses connaissances linguistiques. Ce système sera fait d'erreurs et d'hypothèses de fonctionnement que l'apprenant corrigera (ou pas) seul au fur et à mesure de ses échanges, interactions et expériences avec cette nouvelle langue. Cette notion d'interlangue, a été initiée par L. Selinker (1972) et rend compte de certaines propriétés : elle est individuelle et propre à chacun ; elle est en construction, évolue, et se structure au cours de l'apprentissage. Le microsystème qu'est l'interlangue va notamment évoluer avec les apports soit de l'enseignant dans un cadre formel d'apprentissage mais aussi et surtout lors des différentes interactions. Pour que les microsystèmes qui constituent l'interlangue évoluent il faut qu'ils reçoivent de nouvelles données. On comprend donc d'autant plus l'importance de l'input dans le processus acquisitionnel d'une L2 chez le jeune enfant. L'interlangue revêt une importance particulière en didactique des langues car c'est à travers les productions des apprenants, et des erreurs dans ces productions que l'on va pouvoir tenter d'intervenir en étayant, rectifiant et corrigeant ces erreurs et ainsi consolider l'apprentissage de la langue. Les erreurs relevées dans les productions vont être des indicateurs permettant une remédiation.

Dans le cadre de ce mémoire, il apparaissait important d'aborder cette notion d'interlangue pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce qu'un enseignant n'a pas toujours conscience des mécanismes cognitifs qui sont à l'œuvre chez un jeune enfant plurilingue. Là où l'on peut facilement relever de simples erreurs, il convient d'avoir en tête que le jeune enfant plurilingue est en train de construire plus ou moins inconsciemment le fonctionnement d'une L2 parallèlement à sa L1. L'intervention de l'enseignant peut dès lors s'appuyer sur cette interlangue et éventuellement sur la L1 de l'enfant afin de mieux comprendre d'où provient l'erreur et trouver des stratégies pour que la remédiation soit la plus efficace et la plus pérenne possible.

De plus, l'apprentissage d'une L2 même précoce, peut avoir des répercussions positives sur les compétences déjà acquises en L1. L'interlangue du jeune enfant se développe au contact de ces deux langues et l'acquisition d'une nouvelle langue peut lui permettre d'avoir une réflexion plus ou moins consciente sur sa L1.

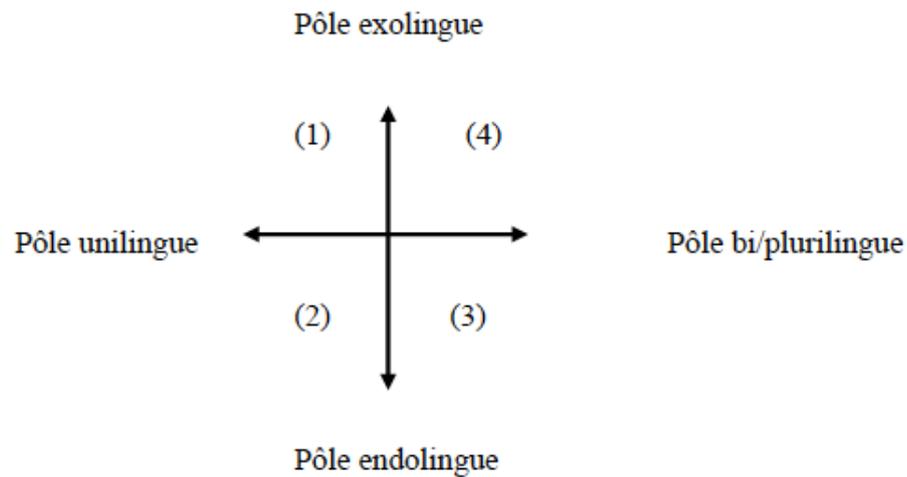
### **2.3. Définitions et cadre des interactions endolingues et exolingues**

L'expression « communication exolingue » est apparue pour la première fois chez Porquier (1979). Pour lui cette expression faisait référence à la communication entre des individus ne disposant pas de L1 commune. Plus tard, en 1984, Porquier parlera plutôt de « situation exolingue » pour marquer que ça n'est pas seulement le discours qui est exolingue mais en réalité le contexte dans lequel il a lieu et donc la situation dans son ensemble. Lors des observations que nous avons faites, nous retiendrons surtout une caractéristique de la situation exolingue, à savoir que « les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune ». Les autres caractéristiques ont attiré à la conscience des participants de la situation et chez les jeunes enfants que nous avons observés, il est difficile de mesurer cette prise de conscience car l'apprentissage du langage se fait de manière implicite et les enfants monolingues n'identifient pas toujours les enfants plurilingues en tant que tels. Ils sont de simples camarades de classe au même titre que les enfants monolingues. On peut toutefois relever des comportements laissant à penser que les enfants ont une certaine conscience de la situation exolingue dans laquelle ils se trouvent. Par exemple :

- « Le partenaire « faible » demande explicitement de l'aide au partenaire « fort »: comment on dit ?;
- Le partenaire « fort », face à un feedback d'incompréhension de son interlocuteur, reformule plusieurs fois un énoncé en le simplifiant au fur et à mesure ;
- Le partenaire « faible » répète des mots ou des expressions prononcées par le locuteur « fort » » (Acquisition et interaction, M. Matthey, p. 18)

Cependant ces situations peuvent aussi être vécues entre enfants monolingues dans l'acquisition de la LM. La conscience qu'ont les enfants de la situation exolingue est donc à tempérer.

Selon M. Matthey, la notion d'exolingisme gagne à être réservée à la qualification de l'écart entre les répertoires des interlocuteurs, écart qui peut les obliger à modifier la structure même de l'interaction. M. Matthey propose un schéma simplifié des situations de communication qui tente de montrer la spécificité de la situation exolingue (cf. Figure 1).



### **Typologie simplifiée des situations de communication**

Figure 1 : Typologie simplifiée des situations de communication (M. Matthey).

L'axe horizontal correspond à la variété des langues produites dans une situation donnée, alors que l'axe vertical renvoie au degré de partage du ou des codes entre les interlocuteurs. Ce schéma sert à caractériser des situations et non des personnes.

On peut donc retrouver 4 situations différentes qui sont relativement idéalisées mais qui nous donnent des repères sachant que les situations peuvent s'alterner lors d'une même interaction :

- La situation exolingue-unilingue (1) : un locuteur communique avec sa L2 avec un locuteur pour qui la langue de l'interaction est sa L1
- La situation endolingue-unilingue (2) : la langue de l'interaction est entièrement partagée par les interlocuteurs.
- La situation endolingue-bilingue (3) : situation propre aux interlocuteurs bilingues. On retrouve souvent des alternances typiques des échanges entre individus bilingues.
- La situation exolingue-bilingue : les interlocuteurs ont des notions de la langue de l'autre, inégalement partagées mais disponibles.

Lors des observations faites en classe, la situation était principalement exolingue-unilingue. En effet, le français était considéré comme la L2 des élèves plurilingues et la L1 des élèves francophones et de l'adulte observateur. Cependant, lorsque les élèves plurilingues communiquaient entre eux, la situation était plutôt endolingue-unilingue.

#### ***2.4. Collaboration, imitation et contrat didactique***

Comme nous l'avons abordé précédemment à travers les différentes théories sur l'acquisition du langage que ce soit pour la L1 ou la L2, il est primordial de retenir la place des échanges et des interactions et ce depuis le plus jeune âge. Les jeunes enfants bilingues que nous avons observés évoluent dans un contexte exclusivement monolingue dans le cadre de l'école. L'apprentissage de la langue se fait de manière orale et implicite et à l'école maternelle l'enseignant enseigne la langue à travers des situations de communication que l'enfant va essayer de s'approprier et de réutiliser dans d'autres contextes. La collaboration avec l'autre et l'imitation tiennent des places centrales dans cet apprentissage.

En collaborant avec d'autres, le jeune enfant gagne en compétence, se développe dans le but de pouvoir devenir autonome et devenir lui-même collaborateur un jour. La médiation dans le développement cognitif mais également dans l'acquisition du langage est centrale. La notion de collaboration décrite par Vigotsky et la ZPD doivent être vues comme une étape qui va permettre à l'enfant d'apprendre en imitant et en se faisant aider par une tierce personne. (Chapitre 1 ; 1.2. Les déterminants sociaux et cognitifs). L'imitation ou la médiatisation d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté va donc avoir une influence sur le développement cognitif de l'enfant car elle se situe dans sa ZPD.

Lors de situations endolingues/exolingues apparaît une asymétrie entre les interlocuteurs qui s'applique aussi bien à la communication adulte/enfant, natif/non-natif ou expert/non-expert. Cette asymétrie peut être atténuée grâce à la collaboration mais également aux formats des activités et des différents étayages proposés. Chaque participant de l'interaction détient des compétences, qu'elles soient langagières ou non, et l'étayage peut se manifester au cours de l'interaction par chacun des interlocuteurs. Un même interlocuteur peut tour à tour tenir le rôle d'expert ou de non expert et réagir aux productions de l'autre en fonction de ses propres compétences. L'interaction prend la forme d'une co-construction du discours dans laquelle novice comme expert contribuent à la communication dans le but que celle-ci ne soit pas interrompue.

Dans la relation reliant l'enseignant à l'élève et dans le cadre d'une situation objectivement exolingue (enseignant natif et élève non natif) on peut parler de contrat didactique ou contrat de collaboration tacite car tout en communiquant l'enseignant va également « enseigner » la langue et l'apprenant va devoir l'apprendre. Ces conversations lorsqu'elles sont transcrites contiennent des séquences latérales dans lesquelles ont lieu des auto ou hétéro- réparations et qui sont le résultat de ce contrat.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisis d'observer les relations entre pairs et leur influence lors d'interactions cadrées (cf. les formats d'interaction de Bruner, Chapitre 2, 1.1. Les théories interactionnistes) avec une intervention en retrait de l'adulte. Ce choix s'est opéré en constatant plusieurs choses. D'une part, lors de nos premières observations nous avons constaté que lorsque les élèves communiquaient entre eux sans intervention directe de l'adulte au sein de l'interaction, les échanges semblaient plus fluides et spontanés pour les élèves que lorsque l'enseignant était dans le rôle d'expert et de référent. D'autre part, lorsque l'on parle de contrat didactique ou de collaboration entre l'élève et l'enseignant, on imagine plutôt une relation duelle. Or, l'une des difficultés pour l'enseignant, et plus particulièrement celui de maternelle, est de devoir « enseigner » la langue française à un grand nombre d'élèves, exclusivement de manière orale et sans avoir recours au métalangage. Parmi les profils d'élèves, les élèves plurilingues ont des besoins particuliers et il s'avère très souvent épineux pour l'enseignant seul d'avoir la disponibilité nécessaire pour les accompagner au mieux. Face à ces difficultés structurelles, l'une des solutions peut être de mettre en place un fonctionnement de classe qui favorise la collaboration, l'entraide et donc l'interaction entre les élèves. C'est le cas de certaines pédagogies alternatives qui sont utilisées dans la classe où ont eu lieu les observations et que nous aborderons dans le chapitre suivant.

## **Chapitre 3. L'école maternelle et les pédagogies alternatives**

Les deux chapitres précédents nous ont entre autres permis de définir d'un point de vue théorique le rôle central des interactions dans le processus acquisitionnel du langage. Dans ce troisième chapitre nous allons aborder les enjeux de l'école maternelle que nous avons choisi comme terrain de recherche pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la tranche d'âge des élèves coïncide avec les étapes déterminantes du développement cognitif de l'enfant et du processus d'acquisition du langage. C'est à cette même période que l'enfant entre à l'école, lieu où la socialisation et le langage sont au cœur des apprentissages. L'interaction y est donc centrale car ces apprentissages vont essentiellement se faire de manière implicite et orale.

Afin de mieux comprendre le contexte dans lequel ont été observés les jeunes enfants en interaction, il est important de bien définir le cadre de l'école maternelle française. Ces trois années vont être déterminantes dans l'acquisition du langage et l'école va jouer un rôle essentiel. Le système éducatif français précise que la spécificité de ces trois premières années est l'apprentissage à travers le jeu et accorde une place centrale au langage. Les programmes de l'école maternelle visent à donner les grands objectifs pour que les enseignants puissent se repérer et construire une progression autour de ces apprentissages. Toutefois, l'enseignant conserve une certaine liberté pédagogique dans la mise en œuvre de son enseignement. D'ailleurs, de plus en plus d'enseignants s'emparent des pédagogies alternatives telles que Montessori ou Freinet dans un souci d'être au plus près des besoins et du rythme du jeune enfant mais aussi pour favoriser l'autonomie et la collaboration avec ses pairs et ainsi lui permettre de s'approprier de manière pérenne les bases qui lui permettront de réussir sa scolarité.

### **1. L'école maternelle : cadre institutionnel et place du langage**

L'école maternelle en France longtemps considérée comme une forme d'éducation préscolaire précédant la scolarité obligatoire des enfants a beaucoup évolué durant ces dernières décennies. Il convient de reconnaître son caractère scolaire et son rôle central dans la scolarité des élèves. Ces trois années représentent une transition entre la famille et l'école élémentaire plus normative. Si pendant longtemps cette « scolarité » concernant les enfants de 2 à 6 ans n'était pas obligatoire, l'instruction à l'école a été rendue obligatoire pour tous dès 3 ans à la rentrée 2021. Cela marque un tournant à la fois

dans l'histoire de l'école française d'un point de vue institutionnel mais aussi et surtout dans le regard porté sur ces trois premières années préscolaires.

### ***1.1. Les programmes de l'école maternelle***

L'école maternelle fonctionne comme l'école élémentaire et est pleinement intégrée au système éducatif dont elle constitue le maillon de base. Les enseignants sont des professeurs des écoles habilités à enseigner de la petite section (PS) au CM2. Ils sont assistés dans la classe par des ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles). La scolarité en maternelle est structurée en trois années, petite, moyenne et grande section, correspondant aux tranches d'âge des enfants.

Les enjeux de l'école maternelle et sa structure diffèrent un peu de l'école élémentaire. Il s'agit de préparer les jeunes enfants à entrer dans les apprentissages mais également et surtout à vivre ensemble et devenir élève.

Les trois années de maternelle constituent un cycle unique. Le cycle 1 est une première étape vers la réussite de tous les élèves. L'école maternelle se veut bienveillante ayant pour mission de donner envie aux jeunes enfants d'aller à l'école, de s'épanouir et d'apprendre. Elle est un lien précieux entre la famille et l'école et la relation école- parents est un véritable enjeu pour que l'intégration des enfants soit pleinement réussie. C'est également pour les parents le moment d'apprendre à connaître le fonctionnement du système éducatif français, et l'objectif est qu'ils aient confiance en l'institution et soient pleinement impliqués dans la scolarité de leur enfant.

### ***1.2. Le vivre ensemble, premier enjeu de l'école maternelle***

L'enjeu central de l'école maternelle avant même d'entrer dans les apprentissages est d'apprendre ensemble et à vivre ensemble. Il faut considérer la classe et le groupe comme une communauté d'apprentissage dans lesquels le jeune enfant va faire ses premiers pas de futur citoyen. L'école va donc être le lieu où l'enfant apprend à vivre avec les autres, à devenir un futur citoyen respectueux des règles de laïcité et ouvert sur les autres et la pluralité des cultures. C'est sur l'ensemble du cycle que l'enfant va progressivement apprendre à devenir élève aux côtés de ses pairs et être accompagné par le corps enseignant. Il devra apprendre à repérer le rôle de chaque adulte, à se repérer dans les différents espaces et s'approprier les différentes règles en vigueur dans cette micro société. L'enfant sera lui-même impliqué au sein de cette communauté et aura l'occasion de prendre part à des débats collectifs, d'apprendre à donner son avis et à exprimer son

opinion. La mixité filles garçons mais également l'école inclusive vont également permettre à l'enfant de développer un regard positif sur les différences. L'école maternelle va être le lieu permettant de construire les conditions de l'égalité dans un climat bienveillant.

Durant ces premières années de scolarisation l'enfant va progressivement se familiariser avec une manière d'apprendre au travers d'activités et d'expériences adaptées à son âge et construites de manière à ce qu'il expérimente par lui-même. Cet apprentissage se fera avec l'aide de l'adulte mais également avec celle de ses pairs. En effet, le fonctionnement de groupe n'est pas inné chez le jeune enfant qui a eu l'habitude jusque-là d'être au centre des attentions au sein de la cellule familiale, et apprendre à vivre avec les autres est un véritable enjeu. Le jeune enfant aura du mal à entrer dans les apprentissages et ceux-ci ne feront pas sens tant qu'il n'aura pas trouvé sa place au sein de la classe. L'engagement, la coopération et la persévérance sont autant de compétences que l'enfant va devoir développer au travers de mises en situation construites par l'enseignant. Les apprentissages, parfois perçus comme répétitifs vont permettre à l'enfant de prendre confiance en lui, de se sentir en réussite et de développer des habitudes qu'il pourra également utiliser dans d'autres domaines à ou en dehors de l'école. L'enfant est placé au cœur des apprentissages dont il est pleinement acteur. Des outils sont développés pour qu'il puisse se repérer dans la progression de ces mêmes apprentissages et qu'il ait conscience à la fois du chemin parcouru et du chemin qui lui reste à faire pour atteindre un objectif. Ce suivi est également primordial pour que les parents comprennent les enjeux de ces premières années et puissent accompagner leur enfant le plus sereinement possible aux côtés du corps enseignant.

Parallèlement à la vie en société, l'enfant va se construire en tant que personne singulière et trouver progressivement le rôle qu'il va jouer dans cette communauté. Prendre des initiatives, apprendre à échanger avec les autres, à partager vont lui permettre de s'approprier les bases de la communication et de l'échange. L'enseignant sera le médiateur qui va installer le climat propice des échanges collectifs tout en veillant à ce que chaque élève trouve sa place en tant que personne à part entière au sein du groupe. Les premières règles collectives vont aussi être l'occasion de signifier à l'enfant ce qu'il a le droit de faire ou de ne pas faire et de le sensibiliser aux obligations de la vie en collectivité. Ces valeurs abordées au travers d'activités feront également l'objet de discussions et plus tard d'une participation à leur élaboration. La classe va également être le terrain des premières expériences morales du jeune enfant. Il sera ainsi rapidement confronté à des sentiments

tels que l'empathie, le juste ou l'injuste, le respect des autres mais aussi de son environnement.

### ***1.3. Les apprentissages***

Les apprentissages de l'école maternelle sont organisés en cinq grands domaines :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
5. Explorer le monde

Le premier domaine (1) réaffirme la place centrale du langage que ce soit au niveau de la structuration du langage orale ou de l'entrée dans le langage écrit. Ce domaine est l'une des priorités de l'école maternelle et sera travaillé de manière transversale dans tous les autres.

Les domaines (2) et (3) vont permettre à l'enfant de faire du lien entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée. Ce sont des domaines où l'enfant va pouvoir s'exprimer et laisser libre cours à sa créativité.

Les domaines (4) et (5) vont favoriser le questionnement des élèves et les aider à appréhender et mieux comprendre leur environnement. A partir de leurs expériences en dehors de l'école, ces deux domaines vont l'aider à ordonner les représentations du monde qui les entoure.

L'organisation des enseignements va permettre à l'enseignant de bien identifier les apprentissages visés mais aussi de le mettre en œuvre au travers d'activités et d'interactions dans la classe. Chaque apprentissage est essentiel et doit être abordé de manière quotidienne pour favoriser l'implication de l'enfant mais aussi pour lui permettre une bonne appropriation des notions abordées. En effet, le caractère ritualisé est très important chez le jeune enfant car il lui permet de se repérer et d'ancrer ce qu'il apprend. La spécificité de l'école maternelle est que chaque domaine ne peut pas être abordé indépendamment des autres. En effet, chaque situation, chaque interaction va être l'occasion de faire appel à plusieurs domaines d'apprentissages.

### ***1.4. Prise en compte de la diversité culturelle et du plurilinguisme.***

La diversité culturelle apparaît de manière assez succincte au sein des programmes mais on peut tout de même noter qu'elle y est mentionnée. Dans le domaine

(1), « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », un paragraphe nommé « Éveil à la diversité linguistique » explique qu'à partir de la moyenne section les élèves vont découvrir l'existence de langues différentes de celles qu'ils connaissent. Il est également dit qu'au travers d'activités ludiques ayant du sens pour eux ils vont prendre conscience que la communication peut se faire dans d'autres langues que le français, par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française. On peut regretter dans ce cours paragraphe qu'il ne soit fait mention que de la diversité linguistique et non de la diversité culturelle, et qu'elle soit abordée comme un enseignement et non une réalité de la diversité de nombreuses classes.

Dans la note de service n°2019-086 du 28-5-2019 intitulée « Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle », on retrouve quelques informations plus étayées sur la prise en compte de la diversité linguistique. Cette note parle de l'apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère (LVE) et de l'extrême richesse qu'elle représente pour les enfants d'un point de vue perceptif, notamment de la sonorité d'autres langues. L'apprentissage d'une LVE permettrait d'ouvrir les élèves à la pluralité des cultures et de poser les bases pour construire une citoyenneté respectueuse. L'éveil aux langues est mentionné comme un moyen de nourrir les domaines « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Explorer le monde ». Les activités ludiques en découlant (comptines, jeux avec les mots, etc.) permettraient également de contribuer aux autres domaines en développant les capacités sensorielles, motrices, relationnelles et cognitives des élèves. Enfin, l'approche des LVE contribuerait au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français, enjeu majeur de l'école maternelle. S'en suit une proposition d'organisation axée essentiellement sur la découverte d'une langue étrangère et des différentes étapes à respecter et seulement à partir de la moyenne section.

La réalité de terrain et la présence croissante d'enfants bi-plurilingues dans les classes dès la maternelle accroît la difficulté des enseignants dans leur manière d'aborder la diversité linguistique et culturelle. Est-ce que cela fait sens d'enseigner une LVE alors que pour certains le français est une L2 ? Faut-il attendre la moyenne section pour le faire ? L'idée d'inclure les langues représentées dans une classe par le biais des enfants bi-plurilingues est celle du dispositif d'éveil aux langues (Candelier, 2003). Plutôt que d'introduire une nouvelle langue étrangère les enseignants peuvent introduire une ou des langues représentées par certains enfants de la classe. Ce dispositif a l'avantage d'accueillir tous les élèves dans leur diversité rejoignant ainsi ce qui est dit dans les programmes sur l'ouverture à la pluralité des cultures. Il permet également aux élèves de se confronter à

l'altérité mais également et surtout il revêt un caractère inclusif pour les enfants bi-plurilingues. Selon Hagège (1996) pour donner le goût aux langues aux élèves il faut d'abord les sensibiliser au respect des langues maternelles. Introduire les langues présentes dans la classe peut être fait dès la petite section, ce qui n'est pas forcément préconisé dans les programmes.

De plus, les élèves bi-plurilingues entrant en petite section vont découvrir un nouvel univers linguistique et ce moment va être délicat. « C'est une relation sécurisée avec une langue quelle qu'elle soit qui permet d'investir sereinement une langue seconde » (Diana Lee Simon & al., 2015, p.31). En effet, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'apprentissage du français L2 va être un enjeu considérable tant pour l'enfant que pour l'enseignant qui va devoir adapter son enseignement pour la réussite de tous ses élèves. Ainsi, la prise en compte de la diversité linguistique revêt un caractère déterminant dans la réussite des élèves bi-plurilingues en plus d'initier tous les élèves à la diversité linguistique et culturelle. En tant qu'enseignante en maternelle, je ne peux que témoigner du manque de ressources et de formation pour parvenir à la fois à inclure l'éveil à la diversité culturelle et linguistique dans les apprentissages et que celui-ci ne soit pas fait de manière sporadique, mais également à inclure les élèves bi-plurilingues et les accompagner dans l'acquisition de la langue française.

## **2. Le langage au cœur des apprentissages**

Le domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » tient compte des deux composantes du langage : le langage oral et le langage écrit. L'ensemble des activités mises en œuvre doit permettre à l'enfant de parler, écouter, réfléchir, essayer de comprendre puis de lire et écrire. Le langage oral va être utilisé dans de nombreuses interactions quotidiennes, en production et en réception afin de permettre à l'élève de communiquer mais aussi de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. L'élève va découvrir les caractéristiques de la langue française mais également écouter celles d'autres langues. L'école maternelle va également poser les bases du langage écrit en découvrant ses fonctions et son utilisation et préparer les élèves à entrer dans l'écriture et la lecture.

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons nous focaliser sur l'aspect oral de la langue, et donc développer les objectifs de l'école maternelle en production et réception orales. Il est précisé dans les programmes que « l'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage.

L'enseignant va devoir accompagner les enfants dans leur diversité en alimentant leur lexique et les structures syntaxiques correspondant à leur stade de développement.

### ***2.1. Oser entrer en communication***

Cet objectif au sein des programmes de maternelle est de donner les moyens à chaque enfant de dire, exprimer un besoin ou un avis, questionner ou transmettre une information. L'enfant va apprendre à entrer en communication avec les adultes ou ses pairs et va devoir s'efforcer à ce que les autres le comprennent. Il est primordial que l'enseignant adapte son attitude pour mettre à l'aise le jeune enfant en adaptant son discours et son débit de parole tout en gardant, et c'est un point essentiel, des énoncés syntaxiquement corrects et bien articulés. Les enfants entre 2 et 5 ans sont en cours d'acquisition du langage et les écarts d'un enfant à l'autre peuvent être importants. Il convient donc de faire en sorte que chacun puisse progresser à son rythme et se sentir en réussite. La prise de parole spontanée et ou non maîtrisée peut s'avérer compliquée pour certains et très facile pour d'autres. Chaque élève doit trouver sa place et se sentir en confiance pour progresser. L'enseignant de par son intervention va guider les élèves et leur apprendre à structurer leurs discours dans le but qu'il soit compris par tous. La lecture de textes écrits de plus en plus longs contribuera au travail de compréhension. L'étayage de l'enseignant dans toutes les interactions va permettre à l'enfant d'élargir progressivement sa maîtrise de la langue en production et en compréhension orales. L'école va donc ainsi progressivement permettre à l'enfant de comprendre inconsciemment que son degré d'interaction va dépendre de sa maîtrise du langage. Les écarts de langage entre les enfants doivent peu à peu s'estomper par les interventions adaptées de l'enseignant. La bienveillance envers tous les élèves est essentielle pour qu'un climat de confiance et sécurisant pour l'enfant lui permettent d'aller à son rythme et de progresser. Chaque intervention doit être valorisée et les erreurs doivent être corrigées de manière positive afin de permettre aux enfants de développer leur confiance en eux et au groupe classe de progresser.

### ***2.2. Comprendre et apprendre***

Toutes les interventions de l'enseignant vont être autant d'occasions pour les enfants d'apprendre mais aussi de s'entraîner à comprendre. Chaque situation formelle ou informelle va venir enrichir les connaissances déjà acquises à la fois sur leur connaissance du monde, sur la structure linguistique de la langue française mais aussi sur les codes des relations sociales. Ainsi, même les moments de réception où l'enfant n'est pas forcément

amené à intervenir vont lui permettre de développer ses outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales, relier des évènements. Toutes ces activités durant lesquelles on pourrait penser que l'enfant est passif sont primordiales. On rejoint ici la notion d'input abordée dans le chapitre précédent, et celui-ci est fondamental dans l'acquisition du langage autant au niveau de la quantité que de la qualité.

### ***2.3. Échanger et réfléchir avec les autres***

La particularité du contexte de la classe et de l'école est qu'il est généralement le premier lieu où l'enfant va apprendre à communiquer avec d'autres adultes et d'autres enfants qui ne font pas partie de sa sphère familiale. Cet environnement est très riche mais souvent déstabilisant car l'enfant sort de sa zone de confort et il va devoir développer sa capacité à communiquer pour parvenir à comprendre et se faire comprendre. Certaines situations d'échanges vont être encadrées lors des activités préparées par l'enseignant mais d'autres seront informelles comme dans la cour de récréation ou le temps du repas. L'enfant va être comme dans un bain de langue permanent. L'autre particularité de l'école maternelle est que les activités sont très souvent proposées par petits groupes ou en groupe classe lors de moments de regroupements. Ces temps collectifs vont amener l'enfant à apprendre à se faire comprendre mais aussi à argumenter, à expliquer, à susciter l'intérêt de ses camarades. L'étayage de l'enseignant dans toutes les situations va contribuer à faire progresser l'enfant en ce sens. L'apprentissage à travers le jeu va permettre à l'enfant d'apprendre dans des situations dans lesquelles il se sent à l'aise et favoriser ses prises de parole. Les situations vécues par les enfants dans ou en dehors de la classe vont également servir d'appui à ces interactions et favoriser un climat de confiance propice aux échanges.

### ***2.4. Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique***

Les trois années de maternelle vont être l'occasion de préparer les enfants à entrer dans la lecture et l'écriture au cycle 2. Les apprentissages à partir du cycle 2 seront beaucoup plus normatifs, et la maternelle est l'occasion de préparer les enfants de manière progressive et ludique. Alors qu'ils sont en train d'acquérir le langage de manière implicite, les enfants vont progressivement prendre conscience des sons qu'ils entendent ou produisent. Ils apprennent par mimétisme, reproduisent les sons, les formes et les structures pour pouvoir entrer en communication avec les autres. Deux grandes acquisitions vont être nécessaires pour entrer dans la lecture et l'écriture : identifier les

unités sonores de la langue parlée (conscience phonologique) et comprendre que le code écrit est une transcription de ce que l'on entend (principe alphabétique). C'est aussi une première réflexion métacognitive sur le fonctionnement de la langue. Au travers de jeux et de rituels, l'enseignant va progressivement emmener les enfants à jouer avec la langue, à la manipuler, la décomposer, la recomposer jusqu'au moment où les enfants parviendront de manière assez intuitive à décoder et encoder le langage.

### **3. Les méthodes alternatives ou comment adapter l'enseignement pour le développement du langage chez les enfants plurilingues.**

L'enseignant lorsqu'il obtient son concours suit une année de formation à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) durant laquelle il est parallèlement responsable à mi-temps d'une classe. Après la validation de cette année de formation il devient titulaire et pourra enseigner en école primaire de la petite section au CM2. Lors de cette année de formation, que j'ai moi-même suivie de 2015 à 2016, il s'avère que le contenu des cours est extrêmement orienté sur les cycles 2 et 3 et beaucoup moins sur le cycle 1. Si les programmes guident très bien l'enseignant, il n'en demeure pas moins qu'il va devoir construire une progression des apprentissages et s'approprier le matériel pédagogique adapté à cette tranche d'âge en plus de faire face à la réalité de terrain.

#### ***3.1. Enseigner en maternelle, un réel défi pour les enseignants***

Être enseignant en maternelle est souvent très déstabilisant pour plusieurs raisons. Tout d'abord les jeunes enfants sont généralement un public que l'on connaît peu et enseigner au cycle 1 nécessite de se questionner sur le développement cognitif de l'enfant. Le langage est en cours d'acquisition et ne peut pas être enseigné de manière explicite. Les situations d'apprentissage vont donc être très nombreuses et s'appuyer sur tous les moments de classe qu'ils soient formels ou non. Le jeune enfant a une capacité de concentration très limitée, il n'est pas encore élève, il ne peut pas rester longtemps assis à une table, il est en plein développement sensori-moteur et ne maîtrise pas toujours ses gestes, il est très peu autonome et a l'habitude d'avoir la présence d'un adulte rien que pour lui. L'enseignant va donc devoir faire preuve de patience, d'écoute et d'imagination pour que l'enfant apprenne même dans des situations où il n'est pas confortable et qu'il prenne plaisir pour augmenter sa capacité de concentration. Parallèlement à ces contraintes de rythme d'apprentissage, qui n'est pas le même pour chaque enfant, l'enseignant va aussi être confronté à la diversité des élèves qu'elle soit sociale, culturelle, linguistique ou

cognitive, mais également à l'effectif de classe qui peut aller au-delà de 30 élèves. Tout ce qui est inscrit dans les programmes de maternelle se révèle être un défi d'une ampleur considérable lorsque l'on se retrouve sur le terrain face aux jeunes élèves.

Il apparaît évident que la manière d'enseigner à de jeunes enfants est très souvent idéalisée lors des formations, et l'enseignant va devoir trouver les leviers permettant à la fois que chaque enfant trouve sa place dans le groupe, qu'il progresse tout en allant à son rythme, que son rythme de jeune enfant soit respecté, qu'il soit en réussite et qu'il prenne plaisir à venir à l'école. Ces défis peuvent apparaître vertigineux lorsque l'on commence à enseigner. Lors de ma première année d'enseignement j'avais l'impression que tout manquait de sens, que les élèves eux-mêmes ne s'appropriaient pas de manière optimum les nouveaux concepts proposés et surtout je ressentais que le rythme d'apprentissage que je leur imposais n'était pas en accord avec leur rythme naturel. Cette réalité très déstabilisante m'a donc poussée très rapidement à réfléchir aux pédagogies alternatives existantes.

### ***3.2. La pédagogie alternative du Dr Maria Montessori.***

Les pédagogies dites « alternatives » se développent de plus en plus depuis les années 2000. Une des raisons pourrait être que les résultats PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) ont révélé que le système scolaire tel qu'on le connaît pourrait ne plus être aussi performant, et par conséquent la confiance que l'on avait en lui jusque-là s'en trouve ébranlée. De plus, « les recherches en neurosciences affectives et cognitives mettent en valeur l'importance du bien-être dans le développement de la personne, ce qui n'était jusqu'alors pas privilégié à l'école traditionnelle. » (Poussin, 2017). Ces nouvelles pédagogies, qui en réalité ne sont pas si nouvelles, datent parfois du siècle dernier. C'est le cas de la pédagogie Montessori qui connaît un engouement mondial depuis la fin 2010. Maria Montessori diplômée de médecine au début du 20<sup>ème</sup> siècle s'intéressa dans un premier temps à l'enfant ayant des troubles puis s'appliqua à élargir ses recherches sur des enfants ne présentant aucun trouble. S'inspirant des travaux de deux médecins français du 19<sup>ème</sup> siècle, Dr Itard et Dr Seguin, elle mit en place une méthode d'apprentissage qui porte encore son nom aujourd'hui. Maria Montessori s'est emparée du matériel pédagogique laissé par Seguin (lui-même disciple d'Itard) et l'a enrichi des connaissances scientifiques de son époque. Elle créa ainsi en 1907 ce que l'on nomme les « maisons des enfants » regroupant des enfants âgés de 3 à 6 ans. « Le principe pédagogique essentiel de ces lieux de vie et d'apprentissage était l'autonomie

accompagnée et structurée. Les travaux du Dr Maria Montessori, qui résultent de ces multiples apports, sont aujourd'hui largement validés par la recherche scientifique. » (Alvarez, 2016, p. 17) Le Dr Maria Montessori considère l'enfant comme le propre constructeur de l'adulte qu'il deviendra et place au centre de sa pédagogie la psychologie de l'enfant. Elle a travaillé à trouver « l'environnement propice à l'épanouissement de l'enfant par le biais d'une démarche expérimentale mettant constamment en lien la pratique et la théorie. De ce point de vue, on peut dire qu'elle a adopté une méthode scientifique pour définir une méthode pédagogique : un ensemble de principes, de conseils et d'étapes, ordonnés et logiques, qui constituent un moyen pour parvenir à un résultat, à savoir l'épanouissement de l'enfant et, à travers lui, celui de toute l'humanité. » (Poussin, 2017, p. 4).

Il existe d'autres pédagogies alternatives par exemple la pédagogie Freinet. Dans le cadre de ce mémoire j'ai choisi de me concentrer sur la pédagogie Montessori car la classe dans laquelle ont eu lieu les observations est largement inspirée de cette pédagogie.

### ***3.3. Céline Alvarez et les lois naturelles de l'enfant***

Pour clore ce chapitre, nous avons choisis de parler de Céline Alvarez et de ses recherches autour des lois naturelles de l'enfant car ses travaux constituent la base du fonctionnement de la classe dans laquelle les enfants ont été observés. Céline Alvarez a mené ses recherches dans une école maternelle classée ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) à Gennevilliers en France, dans une classe multi niveaux allant de la petite à la grande section. Les profils des élèves et de leurs familles étaient très mixtes, et plusieurs élèves plurilingues faisaient partie de la classe.

Deux ans après avoir obtenu le concours de professeur des écoles, elle obtient le soutien du Ministère de l'Éducation Nationale pour une durée de trois ans durant lesquelles elle a bénéficié de toute la latitude nécessaire à la mise en œuvre de son projet. En 2009 elle décide donc de mener son expérience en partant du postulat selon lequel « un environnement adapté aux mécanismes naturels d'apprentissage réduirait les difficultés de tous, enfants et enseignants » (Alvarez, 2016, p. 13). Elle décide également de mettre en place un suivi scientifique annuel afin de pouvoir mesurer et situer les progrès des élèves par rapport à la norme. S'appuyant sur l'héritage du Dr Maria Montessori dont elle s'inspire largement, et comme cette dernière le souhaitait, elle poursuit cette réflexion en l'enrichissant des apports scientifiques notamment ceux concernant la plasticité du cerveau humain et les compétences exécutives du jeune enfant. Elle axe également sa réflexion sur

les activités de langage qu'elle adapte aux particularités de la langue française mais également aux temps collectifs de regroupements qu'elle considère comme indispensables pour consolider les acquis fondamentaux. Enfin, elle place également au cœur de son fonctionnement ce qu'elle nomme la « reliance sociale », c'est-à-dire les apports que le groupe, les autres vont avoir sur l'épanouissement et l'apprentissage de chaque élève. Au-delà de résultats surprenants sur l'ensemble des enfants au niveau des apprentissages (par exemple à la fin de la deuxième année tous les enfants de grande section et 90% des enfants de moyenne section étaient entrés dans la lecture), c'est aussi le développement de l'autonomie, l'empathie, de l'entraide et de la coopération qui fut remarquable. Lors des apprentissages, l'étayage régulier de l'adulte de manière collective mais également individualisé était central.

Céline Alvarez détaille dans son livre mais également sur son site internet alimenté de nombreuses vidéos, le matériel utilisé, son fonctionnement mais aussi et surtout la manière de le présenter aux élèves. Son travail a éveillé de nombreux enseignants soucieux de favoriser la réussite de tous dans des classes de maternelle souvent surchargées et composées de profils variés auxquels il est important de s'adapter. Concernant les enfants plurilingues, cette manière de fonctionner s'est révélée incroyablement pertinente, et lorsque je l'ai moi-même mise en place dans ma classe les résultats furent très parlants. En effet, l'appropriation du matériel qui se fait plutôt dans la manipulation que dans des explications verbales permet à ces enfants d'apprendre au même rythme que les autres sans que la langue soit une barrière et que cela les mette en échec.

## **Partie 2**

-

## **Méthodologie**

La problématique de ce présent mémoire, à savoir la manière dont les interactions entre pairs à l'école peuvent impacter l'acquisition du langage des élèves plurilingues, relève de la recherche-action. « La recherche-action représente un champ grandissant de la recherche éducative dont le but primordial est la reconnaissance des demandes des enseignants pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe. La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche. L'objectif principal de la recherche-action est de fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe. » (Catroux, 2002, p. 2). La recherche-action se différencie de l'approche positiviste de la recherche classique car elle se définit par l'action, l'intervention en se projetant sur des situations futures. Les objets de la recherche-action sont marqués par leur évolution dans le temps, le contexte et les différentes représentations passées et présentes.

Les réflexions de ce travail ont tout d'abord été nourries par mes propres expériences d'enseignante en maternelle et étayées par celles de ma collègue Mme Anne Laure Boisgontier. L'objet de nos réflexions est l'acquisition de la langue française par les jeunes enfants plurilingues en contexte de classe, et plus précisément le passage du développement lexical précoce et de la grammaire pivot à la construction de la phrase simple S.V.O. Face aux difficultés rencontrées, nous avons décidé depuis 2006 de modifier notre fonctionnement de classe grâce aux outils mis à disposition par Céline Alvarez pour essayer d'accompagner au mieux les enfants plurilingues. Cette approche inspirée par Maria Montessori, a permis à ces enfants d'accéder plus facilement à tous les apprentissages grâce à une relation plus individualisée entre l'enseignant et l'élève mais aussi en favorisant l'entraide entre eux. Malgré des résultats probants dans presque tous les domaines, le constat demeurait le même concernant les compétences communicatives des élèves plurilingues à savoir leur difficulté persistante à formuler des phrases simples et à entrer réellement en communication avec les autres. Les savoirs acquis durant le M2 Didactique des langues mention FLES sont venus nourrir mes réflexions et mon expérience d'enseignante et ainsi éclairer les actions qui pourraient être mises en place et tenter de trouver des leviers pour aider les enfants plurilingues en termes d'acquisition précoce d'une L2 en contexte de classe.

## **Chapitre 4. Contexte de classe et questionnaires préalables**

Les observations ont été faites à l'école Jean Moulin de La Verpillère (38) du mois de janvier au mois d'avril 2021. Cette école est celle où j'enseigne dans une classe de même niveau depuis 2006. L'école est dans une ancienne zone ZEP mais ne fait plus partie de ce réseau depuis 2005. Il y a une grande mixité sociale et culturelle des élèves et l'école accueille régulièrement des enfants issus de la migration.

Lors de plusieurs entretiens avec l'enseignante de la classe entre les mois de novembre et décembre 2020, nous avons pu récolter quelques informations sur les problématiques qu'elle rencontrait. Elle avait identifié a priori 5 enfants plurilingues dont la LM pouvait être l'espagnol, le turc et l'arabe mais ne connaissait pas les LM des élèves. Les difficultés rencontrées étaient les mêmes que celles que j'avais observées lorsque j'enseignais à savoir la difficulté pour ces enfants d'entrer en communication, de construire des phrases simples dans des situations de la vie quotidienne ou de formuler des demandes.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte de la classe dans laquelle ont été faites les observations, les différentes étapes qui nous ont permis d'identifier les enfants en difficulté et de préciser les difficultés de langage rencontrées. Enfin, nous détaillerons les activités mises en place.

### **1. Le contexte**

#### ***1.1. Fonctionnement et projet de classe***

Il est important dans un premier temps d'explicitier les difficultés rencontrées en maternelle qui ont fait l'objet de nombreuses réflexions avec ma collègue enseignante Mme Boisgontier et conduisant aux présentes recherches. Les classes de PS MS dont nous avons la charge sont des classes ayant des effectifs importants allant de 28 à 31 élèves chaque année. Il y a une forte mixité sociale et l'école accueille régulièrement des enfants issus de la migration. Il y a également un taux important d'élèves appartenant à la communauté turcophone. En 2017-2018, dans ma classe de 30 PS MS j'avais ainsi un tiers d'élèves ayant une LM autre que le français. Le fonctionnement classique tel qu'on l'enseigne à l'ESPE atteignait ses limites tant au niveau de l'autonomie et du rythme d'apprentissage de tous les élèves et ma réflexion sur le fonctionnement de la classe a débuté à ce moment-là. Je souhaitais travailler de manière plus fluide et surtout pouvoir adapter mon enseignement à tous les profils y compris les enfants non francophones sans les stigmatiser ce qui était jusque-là souvent le cas. Je me suis donc informée et formée sur

mon temps libre et en collaboration avec ma collègue Mme Boisgontier qui aspirait également à une manière d'enseigner au plus près des besoins des élèves. C'est à ce moment que nous avons décidé de nous inspirer des travaux de Céline Alvarez dont nous avons parlé dans le chapitre 3 (p. 40). La mise en place progressive d'un fonctionnement respectant le rythme de chaque enfant et l'utilisation en grande partie du matériel inspiré par Maria Montessori se sont révélées correspondre à nos ambitions au-delà de ce que nous avions imaginé. Concernant les enfants non francophones, puisque c'était une de nos problématiques premières, cette manière de fonctionner permettait de les inclure dans la plupart des activités, certaines nécessitant peu de langage et surtout elle fut un puissant levier pour leur permettre d'entrer dans tous les apprentissages sans que la langue soit une barrière. Nous avons donc poursuivi d'aménager nos deux classes en ce sens, en mesurant les résultats et les bénéfices quotidiennement. Pour donner un exemple concret du matériel utilisé, nous nous servons par exemple des lettres rugueuses qui permettent aux élèves d'entrer dans le principe alphabétique en sollicitant leur mémoire kinesthésique (tracer les lettres), leur mémoire visuelle (identifier la forme de la lettre), et leur mémoire auditive en y associant le son de la lettre. Chaque lettre est également associée aux gestes Borel-Maisonny, méthode utilisée pour les personnes dyslexiques (Annexe 1 p. 104). Pour les enfants non francophones cela leur permet d'identifier tous les sons de la langue française et pose les jalons nécessaires à l'entrée dans la lecture et l'écriture. Dans l'enseignement classique, c'est le nom des lettres qui est enseigné ce qui ne permet pas de distinguer chaque phonème indépendamment ou au sein des unités lexicales et crée des difficultés pour les élèves lors du décodage et de l'encodage (par exemple pour la lettre C dont le son est [ k ]). Le recours à la langue orale et l'explicitation ne sont pas nécessaires pour présenter les activités quelles qu'elles soient ce qui permet une meilleure concentration des enfants et surtout de les rendre accessibles à tous les profils.

### ***1.2. Hétérogénéité de la classe***

L'hétérogénéité de la classe apparaît essentiellement à deux niveaux qui vont être déterminants : celle liée à l'âge des enfants et donc à leur stade de développement du langage, et celle liée au plurilinguisme de certains élèves.

Lors des observations la classe était constituée de 28 élèves (15 filles et 13 garçons) dont 9 scolarisés en classe de petite section (première année de maternelle) et 19 en moyenne section (deuxième année de maternelle). Les âges des élèves de petite section allaient de 3 ans à 3 ans et 10 mois, et ceux de moyenne section de 4 ans et 2 mois à 5 ans et 1 mois. On constate donc que la différence d'âge entre l'élève le plus petit et le plus

grand de la classe est de 2 ans et 1 mois et que certains élèves de petite section ont seulement 4 mois d'écart avec des élèves de moyenne section ayant déjà été scolarisés une année. Au sein des élèves de petite section la différence d'âge entre certains élèves peut être de 10 mois, et de 11 mois pour les élèves de moyenne section. On remarque que l'hétérogénéité liée à l'âge des enfants est donc présente dans le groupe classe mais également au sein même de chaque niveau. Ces différences d'âge vont donc nécessiter une adaptation et une différenciation permanente de la part de l'enseignant. En effet, tous les élèves, qu'ils soient francophones ou non, sont en pleine période d'acquisition du langage et ne vont pas avoir besoin du même étayage ni du même accompagnement. C'est là un des enjeux majeurs des trois années de l'école maternelle : accompagner chaque élève dans l'acquisition et le développement du langage en langue française tout en tenant compte du stade de développement et d'acquisition du langage de chacun. La maîtrise de la langue va être déterminante pour l'entrée dans tous les apprentissages et cette période précédant l'école élémentaire va constituer les fondations dont l'enfant aura besoin. Celles-ci doivent être solides pour qu'il puisse apprendre et s'épanouir sereinement.

A cela vient s'ajouter la variable de la langue maternelle qui n'est pas commune à tous les élèves. Pour certains le français est leur langue maternelle, pour d'autres il est une L2. En amont de mes interventions, j'ai beaucoup échangé avec l'enseignante de la classe pour commencer à identifier les élèves potentiellement plurilingues. L'enseignante avait identifié quelques enfants pour lesquels elle était certaine que leur LM n'était pas le français, d'autres pour qui elle avait un doute. Elle ne disposait que de très peu d'informations sur les langues présentes dans la vie des enfants. La difficulté pour l'enseignante est de parvenir à faire la différence entre les problèmes de langage liés au stade de développement de l'enfant et ceux liés au plurilinguisme. Pour affiner le profil des élèves, nous avons donc construit deux questionnaires destinés aux familles.

## **2. Questionnaires sur les familles (biographies langagières)**

En amont des premières observations nous avons transmis aux parents de tous les élèves de la classe deux questionnaires qui allaient nous permettre d'affiner le profil des élèves.

### ***2.1. Premier questionnaire***

Ce questionnaire (Annexe 2 p.106) était une prise de contact présentant le projet qui nous a permis de recueillir les premières informations : la langue maternelle de l'enfant, les langues parlées à la maison et les langues avec lesquelles l'enfant avait déjà

été en contact. 26 familles sur les 28 ont répondu à ce questionnaire. Ces premières informations nous ont permis d'établir une première biographie langagière de chaque enfant. Les réponses ont été transposées dans un tableau (Annexe 3 p.107) et nous ont notamment permis d'identifier les L1 et les L2 des élèves.

Les deux figures ci-dessous donnent une première vision des différentes langues présentes dans la classe.

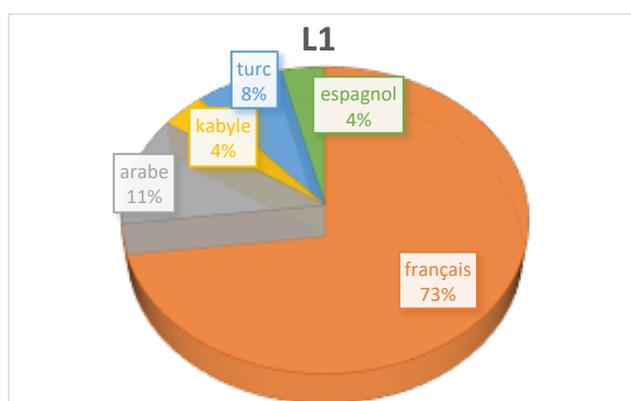


Figure 2 : Répertoire des L1 des élèves

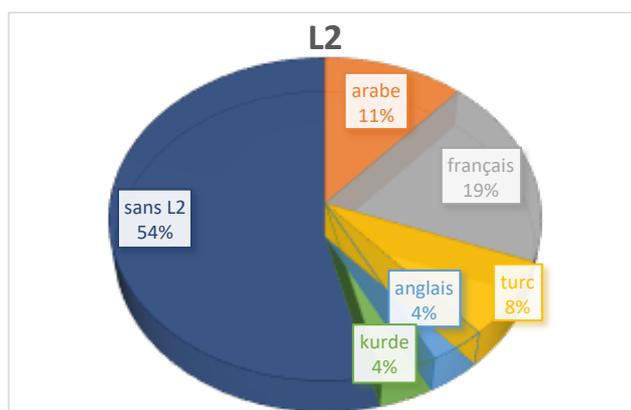


Figure 3 : Répertoire des L2 des élèves

On observe donc que 27 % des élèves ont une L1 qui n'est pas le français et 46 % des élèves de la classe ont une L2. Ces données révèlent bien le plurilinguisme des élèves. C'est une donnée dont les enseignants n'ont pas forcément conscience et ce fut le cas pour l'enseignante de la classe. Avoir une photographie des langues présentes est d'autant plus important lorsqu'on sait que le plurilinguisme occupe un rôle central dans les mécanismes de développement et d'acquisition du langage, comme nous l'avons vu au chapitre 1 (page 18).

Pour effectuer la biographie langagière des enfants nous avons précisé que toutes les langues entendues même très peu ou pendant les vacances devaient être mentionnées. En dehors du français nous avons recensés de nombreuses langues : 7 langues différentes

parlées à la maison (arabe, kurde, turc, kabyle, marocain, anglais, espagnol), et 16 langues différentes entendues (arabe, kurde, turc, kabyle, marocain, anglais, espagnol, italien, russe, luxembourgeois, allemand, thaïlandais, indonésien, créole, portugais, chinois). Seulement 2 enfants sur les 26 n'ont entendu que le français jusque-là.

La figure ci-dessous rend compte de toutes les langues présentes confondues, que ce soit une L1, une L2 ou une langue éloignée de l'environnement des enfants ainsi que le nombre d'enfants concernés par cette langue.

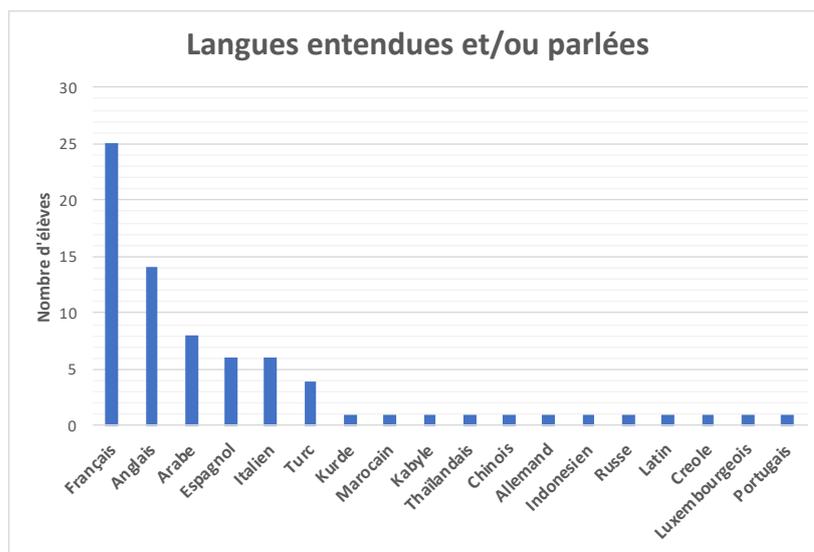


Figure 4 : Langues entendues et/ ou parlées par les élèves

Ce premier questionnaire a été une vraie prise de conscience pour l'enseignante qui a commencé à faire des liens avec certaines difficultés rencontrées et a modifié la vision qu'elle avait de sa classe. Néanmoins, ces premières informations bien que pertinentes n'étaient pas suffisantes pour faire un lien entre le plurilinguisme de certains élèves et les difficultés de langage rencontrées.

## 2.2. Deuxième questionnaire

Si les premières informations nous ont permis d'affiner le profil plurilingue de la classe, il nous manquait des informations sur le stade de développement langagier des élèves. Nous avons donc transmis début janvier un deuxième questionnaire (Annexe 4 p.108) sur lequel nous avons travaillé en collaboration avec l'enseignante. Une partie générale nous a permis d'obtenir des informations sur la famille : métiers des parents, composition de la famille, âge des enfants et place de l'enfant dans la fratrie le cas échéant.

Concernant le langage nous avons voulu affiner la dimension plurilingue en demandant aux familles la ou les langues utilisées à la maison lors de la lecture d'histoires, pour regarder la télévision, avec les membres de la famille et avec les amis de la famille.

Cela nous a permis d'avoir une idée plus précise de la fréquence de l'input de la langue française reçu en dehors de l'école. La deuxième partie du questionnaire était orientée sur le stade de développement langagier de l'enfant. Ce dont nous avons besoin était de connaître les capacités de l'enfant dans sa langue maternelle pour écarter tout trouble lié au développement cognitif. Le questionnaire ayant été transmis à toutes les familles, cela nous permettait également de faire une étude contrastive entre les enfants francophones et les non francophones.

Comme nous avons déterminé avec l'enseignante que les enfants avaient des difficultés à formuler des demandes de la vie courante et à construire des phrases simples nous avons orienté les questions en ce sens. Ainsi nous avons demandé si l'enfant était capable de formuler dans sa langue maternelle les demandes et affirmations suivantes de manière compréhensible :

- A. Je veux faire pipi / J'ai envie d'aller aux toilettes
- B. J'ai soif / Je veux boire
- C. J'ai faim / Je veux manger
- D. J'ai chaud
- E. J'ai froid
- F. Je ne me sens pas bien

Puis nous avons demandé si dans sa langue maternelle l'enfant était capable de produire de courtes phrases d'au moins 3 mots et de se faire comprendre pour :

- G. Raconter des petits bouts d'une histoire qu'il connaît
- H. Raconter des moments de ce qu'il a fait pendant les vacances
- I. Raconter des moments de sa journée à l'école

Les réponses à ce questionnaire ont été compilées dans un tableau (Annexe 5 p. 110). Ces réponses nous ont à la fois permis de nous assurer que les enfants avaient un développement langagier dans leur langue maternelle qui correspondait à leur âge mais aussi pour certains de noter qu'ils n'étaient pas encore capables de formuler certaines demandes même dans leur langue maternelle. Ces nouvelles données nous ont aussi aidé à sélectionner de manière plus précise les élèves que nous allions observer. Nous reviendrons plus en détails sur ces données au chapitre suivant lors de la description des profils des enfants choisis.

## **Chapitre 5. Observations**

Les observations ont commencé dès le mois de janvier. Il me tenait à cœur de m'immerger dans la classe avant de commencer à prendre en charge certains élèves. Cela m'a tout d'abord permis d'avoir un regard sur le fonctionnement de la classe et du groupe d'élèves dans des situations quotidiennes. Cela a également permis que tous les élèves s'habituent à ma présence, fassent ma connaissance et de créer un climat de confiance entre eux et moi. J'avais la chance de connaître l'école, la classe, l'enseignante et sa manière de travailler et de connaître déjà certains élèves. Le contact a tout de suite été très fluide avec l'ensemble de la classe.

### **1. Premières observations et pistes de réflexions**

Toutes les observations et les éléments de langage ont été répertoriés dans un tableau (Annexe 6 p.112). Ces données nous ont permis de commencer à identifier les enfants plurilingues et potentiellement en difficulté.

#### ***1.1. Observations de classe***

Les premières semaines je suis venue dans la classe pour observer les élèves, leur manière d'entrer en interaction avec la maîtresse, avec les autres enfants en grand groupe mais également avec moi. J'ai pu voir la manière dont les enfants s'étaient appropriés le matériel spécifique de la classe mais également la grande autonomie dont ils faisaient preuve. Le rythme des matinées était fluide, chaque enfant trouvait sa place et le climat de classe était relativement calme et propice aux apprentissages. Mes observations étaient orientées sur les enfants plurilingues que nous avons identifiés grâce aux questionnaires. Parfois je prenais un atelier en charge dans la classe ce qui m'a permis de créer un lien avec les élèves et de pouvoir les solliciter et observer à la fois leur manière de répondre mais également leur niveau de langage. Les élèves s'adressaient à moi comme à une adulte référente. Après plusieurs séances, nous avons remarqué que ma présence déséquilibrait le groupe classe nous avons donc décidé en concertation avec l'enseignante de procéder d'une manière différente. Sur un temps de la matinée tous les élèves de PS passaient par petits groupes sur un atelier avec l'ATSEM dans une pièce afférente. J'ai donc commencé à prendre en charge les élèves qui attendaient de passer à cet atelier dans la même pièce que l'ATSEM.

## ***1.2. Observations de petits groupes***

Ces observations de petits groupes d'enfants nous ont permis dans un premier temps d'affiner les profils des élèves de petite section. Au départ je les regardais jouer à des jeux qu'ils avaient eux-mêmes choisis et je jouais avec eux de manière individuelle. Puis en concertation avec l'enseignante j'ai mis en place le jeu d'imitation du bébé car elle souhaitait travailler sur les parties du corps humain. Le but était au travers du jeu de nommer les parties du corps, d'apprendre les différentes étapes pour laver et habiller le bébé, le lexique des parties du corps et les verbes d'action comme « laver, » « habiller », « coiffer », « nettoyer », etc. L'objectif final était d'amener les enfants à reproduire ces étapes en construisant de courtes phrases pour expliquer ce qu'ils étaient en train de faire.

Dans un premier temps j'ai laissé chaque groupe d'enfants jouer totalement librement et s'approprier ce nouveau jeu. Il faut noter que ce jeu n'était pas présent dans la classe. L'engouement des enfants était donc très fort pour participer à cette activité. Ce temps libre où ils jouaient ensemble m'a permis d'observer leur manière d'entrer en interaction les uns avec les autres et de commencer à recueillir des données sur leur manière de communiquer. Les enfants étaient très spontanés et relativement désinhibés. Il n'y avait aucune forme de jugement entre eux et il était très intéressant de voir que tous arrivaient à entrer dans le jeu qu'ils s'agissent des francophones très à l'aise pour communiquer ou des enfants plurilingues. Nous n'avons malheureusement pas pu filmer ces temps de jeu car nous n'avions pas encore récolté tous les formulaires des parents nous autorisant à enregistrer et filmer leurs enfants. (Annexe 7 p.113). Durant ces premières séances j'étais dans le rôle d'observateur et j'ai pu recueillir les premières informations concernant leur niveau de langage. Les éléments d'observation étaient les suivants :

1. Prononciation
2. Compréhension
3. Construction de la phrase simple SVO
4. Construction de la phrase complexe

Pour chacun des éléments nous avons attribué un nombre allant de 0 à 5, 0 étant le niveau le plus faible et 5 indiquant que l'élément était maîtrisé par l'enfant. Nous avons complété ces informations par des commentaires ou des exemples. Les niveaux de développement langagier que nous avons pu observer sont présentés dans un tableau disponible en (Annexe 6 p. 112). Le fait de pouvoir observer les enfants francophones en

même temps que les enfants plurilingues nous a permis d'avoir un repère sur le niveau de langage pour la tranche d'âge des petites sections. Afin de compléter ces informations, nous avons ajouté les enfants plurilingues de moyenne section à ce temps de jeu pour nous permettre d'identifier les élèves que nous prendrions en charge par la suite.

Dans un deuxième temps j'ai repris les mêmes enfants de petite section mais cette fois-ci j'ai guidé le jeu. Tout d'abord je montrais les différentes étapes pour laver, prendre soin et habiller le bébé en utilisant le lexique approprié et des phrases simples que les enfants pourraient réutiliser assez facilement. Je les sollicitais régulièrement soit pour nommer les parties du corps soit pour utiliser le lexique en lien avec le jeu. Lors de ces temps guidés nos constats ont été inattendus et ont remis en question ce que nous envisagions de faire par la suite pour favoriser la prise de parole des enfants plurilingues. Alors que nous voulions préparer des séances qui nous permettraient de comparer la prise de parole et l'utilisation de la langue avec et sans guidage de l'adulte, notre choix a été remis en question à ce moment-là. D'une part les enfants se retrouvaient dans une position beaucoup plus passive lorsque que j'intervenais. Leur concentration diminuait très rapidement, ils avaient envie de manipuler, et les échanges étaient beaucoup moins riches et fluides. D'autre part, j'avais la position d'adulte référent expert qui n'est plus dans le jeu ni en retrait mais qui enseigne et transmet de manière verticale. J'ai ressenti de manière flagrante que les prises de paroles étaient beaucoup plus difficiles et moins riches comme si les enfants voulaient bien faire puisqu'ils s'adressaient à l'enseignante. Il y avait un manque flagrant de spontanéité et alors que jusqu'à présent ce temps de jeu était très joyeux et favorisait les échanges, nous nous sommes retrouvés dans une situation plutôt rigide dans laquelle les enfants étaient beaucoup moins actifs et ne se positionnaient qu'en réception de ce que je leur disais. Même mes sollicitations ou les questions directes que je leur posais ne suscitais que peu de retours et beaucoup de simples « oui », « non » ou bien restaient sans réponse.

Suite à ces premières observations et toujours en concertation avec l'enseignante nous avons convenu qu'il était primordial de conserver un contexte d'interaction favorisant les échanges. Cela signifiait proposer un jeu d'imitation auquel les enfants n'avaient pas accès pour stimuler leur motivation et que je sois dans une position d'observateur avec un guidage qui soit le plus limité possible afin de ne pas créer d'éventuels blocages de prise de parole.

L'hypothèse que nous avons formulée était donc la suivante : dans quelle mesure la formalisation du cadre de l'interaction et les échanges entre pairs peuvent-ils jouer un rôle dans le processus d'acquisition du langage des enfants plurilingues. Concernant ces échanges, nous avons pensé qu'il serait intéressant de pouvoir observer les différences qu'il pouvait y avoir entre les interactions entre enfants plurilingues et les interactions mélangeant enfants plurilingues et enfants francophones. En effet, dans le fonctionnement de classe les enseignants ont tendance à former des groupes de niveaux et les enfants plurilingues ayant un niveau plus faible se retrouvent souvent dans le même groupe. Placer les enfants en position d'expert lors des interactions et observer les variations en fonction de leurs profils et de leur nombre nous a semblé être une piste de réflexion nouvelle et pertinente.

## **2. Choix des sujets observés**

Parmi tous les élèves de la classe il a fallu que nous fassions des choix qui ont parfois été arbitraires et qui ont également été déterminés par des contraintes de temps et de contexte scolaire. Plusieurs enfants francophones et plurilingues ont participé aux séances filmées. Nos analyses ne porteront pas sur tous ces élèves et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les séances ont été réalisées sur un temps relativement court (environ 2 mois) et nous avons dû composer avec les absences de certains liées en partie au contexte sanitaire.

De plus, nous avons souhaité faire une étude comparative entre trois situations : les interactions entre deux enfants plurilingues, les interactions entre un enfant plurilingue et un enfant francophone et enfin les interactions entre deux enfants plurilingues et deux enfants francophones. Il fallait donc que les enfants soient présents et puissent être filmés dans toutes ces situations.

Enfin, les enfants plurilingues ayant tous des profils différents, nous avons fait le choix de sélectionner ceux pour qui l'exposition à la langue française coïncidait avec leur arrivée en France et leur scolarisation en petite section de maternelle. En plus de ce critère, nous souhaitions également que l'input en français se fasse essentiellement à l'école et ce afin de mesurer le plus précisément possible l'impact des situations mises en place. Ainsi nous avons l'assurance que d'une séance à l'autre, les éléments observés n'étaient pas ou peu influencés par des situations vécues en dehors de l'école.

### ***2.1. Héloïse, élève francophone***

Nous avons choisi d'analyser les éléments de langage d'Héloïse pour des raisons relativement arbitraires. Nous souhaitons avoir un étalon comme point de comparaison pour certaines analyses concernant les élèves plurilingues. Le profil d'Héloïse correspond à celui d'une élève de moyenne section ayant un développement langagier standard pour cette tranche d'âge. Elle sait comprendre et se faire comprendre, utilise et maîtrise les phrases simples S.V.O., et construit des phrases plus complexes.

Pour certaines analyses des enfants plurilingues nous utiliserons les données d'Héloïse comme niveau de référence c'est-à-dire ce vers quoi les enfants plurilingues doivent tendre. Cela nous permet de comparer les données et de mieux situer le stade de développement langagier de chacun des sujets choisis, même s'il faut garder à l'esprit que chaque enfant se développe à son propre rythme.

### ***2.2. Youssef, élève plurilingue et sujet 1***

Nous avons choisi Youssef pour plusieurs raisons. D'une part en se fiant au ressenti de l'enseignante qui ne savait pas toujours comment faire pour communiquer avec lui et qui le trouvait plus en retard que d'autres enfants plurilingues du même âge. Au regard de son profil nous savions qu'il était baigné depuis sa naissance dans un environnement plurilingue. Grâce aux questionnaires nous savions également que la production de phrases simples étaient difficiles dans sa langue maternelle. Cet indicateur sur son stade de développement langagier indifféremment de sa L1 ou L2 nous a semblé coïncider avec le fait qu'il soit de fin d'année. De plus Youssef n'avait pas peur d'entrer en communication, on le sentait simplement frustré de ne pas réussir à se faire comprendre ou à comprendre ce qu'on lui demandait. Il était intéressant de l'observer dans un cadre plus intime avec peu d'élèves.

Youssef est un élève de petite section né le 12 décembre 2017 et âgé de 3 ans et 2 semaines au moment des premières observations. Sa famille est issue d'un parcours migratoire assez complexe. En effet, elle vient du Maghreb, a vécu en Italie (où Youssef est né) avant de venir s'installer en France il y a un an et demi. La maman, aujourd'hui mère au foyer, était interprète et maîtrise parfaitement au moins l'anglais et le français en plus de l'arabe. Le père est intérimaire et la maman s'occupe de leurs quatre enfants, Youssef étant l'avant dernier.

Youssef est né en fin d'année il a donc plusieurs mois de différence avec certains élèves de petite section et il s'agit de sa première année de scolarisation. Le début d'année a été assez compliqué en termes d'adaptation au groupe classe. Il parle mais s'exprime uniquement avec des protomots et ne construit pas de phrases simples. Il fait preuve d'autonomie mais a du mal à suivre les règles de la vie en collectivité. L'enseignante a constaté un grand écart de langage avec certains enfants du même âge, un problème de compréhension aux consignes qu'elles soient collectives ou individuelles, mais également de production orale. Il participe cependant avec plaisir aux activités.

Selon les données que nous avons récoltées grâce aux deux questionnaires nous savons que sa L1 est l'arabe et sa L2 le français et qu'il a déjà entendu l'italien. Sur les langues parlées autour de lui nous savons qu'à la maison il parle et entend l'arabe et le français, les lectures d'histoires se font en français, il regarde la télévision en français, en famille et avec les amis c'est l'arabe et le français qui sont utilisés.

Voici les réponses qu'a donné la famille au questionnaire N° 2 (Annexe 4 p.108) :

L'enfant est capable de formuler dans sa langue maternelle les demandes et affirmations suivantes de manière compréhensible :

- |  |     |
|--|-----|
| A. Je veux faire pipi / J'ai envie d'aller aux toilettes | OUI |
| B. J'ai soif / Je veux boire                             | OUI |
| C. J'ai faim / Je veux manger                            | OUI |
| D. J'ai chaud  | OUI |
| E. J'ai froid  | OUI |
| F. Je ne me sens pas bien                                | OUI |

Dans sa langue maternelle l'enfant est capable de produire de courtes phrases de au moins 3 mots et de se faire comprendre pour :

- |   |     |
|---|-----|
| G. Raconter des petits bouts d'une histoire qu'il connaît       | NON |
| H. Raconter des moments de ce qu'il a fait pendant les vacances | NON |
| I. Raconter des moments de sa journée à l'école                 | NON |

Lors des premières observations le niveau relevé pour les différents éléments concernant la langue française étaient les suivants (de 0 à 5, 5 étant un élément maîtrisé par l'enfant)

- Prononciation	1
- Compréhension	3
- <b>Phrase simple SVO</b>	<b>0</b>
- <b>Phrase complexe</b>	<b>0</b>

Lors des mêmes observations nous avons noté qu'il répétait souvent « C'est quoi ça » et qu'il parlait avec des mots phrases comme « arrête » ou « à moi ça ». Nous en avons conclu que son développement langagier en français correspondait au stade du développement lexical précoce et de la grammaire pivot.

### **2.3. Sofia, élève plurilingue et sujet 2**

Sofia est une élève de moyenne section et était âgée de 5 ans et 1 mois au moment des premières observations. Elle est née en Espagne, vit en France et a été scolarisée dans cette même école en petite section. Son père est peintre et sa mère est agent de services. Le foyer comprend 3 enfants, Sofia est la cadette.

Sofia est née en début d'année elle donc l'une des plus grandes de la classe. Son année de petite section s'est bien passée, elle est très bien intégrée dans la classe. L'enseignante qui était la même en petite section relève des difficultés de langage en compréhension et en production. Elle a l'impression que l'écart avec les autres enfants de son âge se creuse un peu. Elle n'est pas timide et parle facilement même s'il lui manque du lexique. Toutefois dès qu'elle est en groupe elle devient plus réservée. Plusieurs fois l'enseignante a essayé de passer par l'espagnol pour l'aider mais Sofia refuse totalement de parler espagnol eu sein de la classe.

Selon les informations que nous avons récoltées, la L1 de Sofia est l'espagnol. Sur les langues parlées autour d'elle nous savons que le français est uniquement présent lors de la lecture d'histoires ou lorsqu'elle regarde la télévision. L'input est donc majoritairement en espagnol en dehors de la classe.

Voici les réponses qu'a donné la famille au questionnaire N° 2 (annexe 4 p. 108) :

L'enfant est capable de formuler dans sa langue maternelle les demandes et affirmations suivantes de manière compréhensible :

- |  |     |
|--|-----|
| A. Je veux faire pipi / J'ai envie d'aller aux toilettes | OUI |
| B. J'ai soif / Je veux boire                             | OUI |
| C. J'ai faim / Je veux manger                            | OUI |
| D. J'ai chaud  | OUI |

E. J'ai froid OUI

F. Je ne me sens pas bien OUI

Dans sa langue maternelle l'enfant est capable de produire de courtes phrases de au moins 3 mots et de se faire comprendre pour :

G. Raconter des petits bouts d'une histoire qu'il connaît OUI

H. Raconter des moments de ce qu'il a fait pendant les vacances OUI

I. Raconter des moments de sa journée à l'école OUI

Lors des premières observations le niveau relevé pour les différents éléments concernant la langue française étaient les suivants (de 0 à 5, 5 étant un élément maîtrisé par l'enfant)

- Prononciation 3
- Compréhension 2
- **Phrase simple SVO 1**
- **Phrase complexe 0**

On peut donc estimer que dans sa langue maternelle Sofia a un développement langagier tout à fait normal et d'ailleurs on ressent nettement son envie de s'exprimer et de communiquer. Par contre on peut clairement supposer que sa maîtrise du français est insuffisante pour se sentir totalement à l'aise, comprendre et se faire comprendre. Nous avons donc décidé de la choisir pour nos observations car tout comme Youssef le français est entré dans sa vie à l'âge de 3 ans et son profil est clairement bilingue. Il était également intéressant de voir sa manière d'interagir dans un cadre où elle se sentirait plus à l'aise et en confiance.

## **Chapitre 6. Activités et enregistrements**

Pour la mise en place de nos séances nous avons décidé de créer un format d'interaction comme le propose Bruner. Il était important que les enfants puissent être dans une situation de communication dans laquelle l'énoncé est lié au contexte et que ce contexte soit en lien avec des situations vécues mais aussi et surtout qu'ils aient l'occasion de réinvestir les actes de paroles liés à cette situation dans des situations quotidiennes à ou en dehors de l'école.

Au sein de ce format, nous avons choisi de privilégier l'enfant dans le rôle d'expert et d'observer l'influence que l'input pouvait avoir sur la construction du langage chez deux enfants plurilingues.

### **1. Cadre et contexte des activités proposées**

Suite aux réponses des questionnaires et aux premières observations non filmées nous avons décidé de créer un contexte d'interaction au travers du jeu de la dînette et de la cuisine. C'est un jeu qui permet plusieurs configurations : jouer aux parents, à la cuisinière, au restaurant, etc. Ce contexte est également une situation sociale que l'enfant vit quotidiennement en dehors de la classe et cela permet de donner du sens à l'apprentissage en plus de l'accompagner dans son émancipation. En effet, c'est lors d'interactions sociales que le langage du jeune enfant va se construire et il était essentiel de penser le format d'interaction en ce sens.

Nous avons eu la chance de bénéficier d'une salle dédiée où nous avons installé une table et des chaises, une cuisine d'enfant et un nombre important d'aliments et d'ustensiles fictifs. Le matériel utilisé permettait d'utiliser le lexique des aliments et des ustensiles, qu'ils doivent acquérir durant les premières années de maternelle et qu'ils pourront utiliser en dehors de la classe. Le jeu proposé était un puissant levier pour favoriser leur motivation car d'une part ils n'y avaient pas accès au sein de la classe et d'autre part il leur a permis de recourir à leur imagination et d'inventer de multiples scénarios. Le but était qu'ils soient à l'aise et que l'envie de jouer les incite à s'exprimer le plus possible.

En accord avec la directrice de l'école, nous avons eu la chance de pouvoir prendre en charge les enfants en binôme ou en petits groupe de quatre. Ce sont les interactions en petits groupes qui vont le plus aider l'enfant dans l'acquisition du langage

que ce soit la L1 ou la L2. Ce point était d'autant plus essentiel dans notre démarche qu'elle n'est que très peu utilisée dans les apprentissages au sein de la classe. En effet, au regard du nombre d'élèves, l'enseignant ne peut pas mettre en place une activité seulement pour 2 ou 4 élèves. Dans notre réflexion nous voulions tester un dispositif non existant pour mesurer si celui-ci impactait positivement le processus d'acquisition du langage et le cas échéant de réfléchir à comment l'utiliser et le mettre en place par la suite au sein du fonctionnement de la classe.

Le cadre comme nous l'avons pensé et mis en place a permis aux enfants de bien identifier ce temps dans le déroulé de leur journée. Le fait de changer de lieu et d'adulte référent a également permis qu'ils s'immergent rapidement à chaque fois dans cette activité. Nous avons également réussi à favoriser leur motivation dont nous avons besoin et qui était centrale pour pouvoir observer et mesurer la manière dont le processus d'acquisition du langage allait possiblement être impacté. Cette motivation s'est mesurée à la fois par l'engouement qu'avaient les enfants pour participer à cette activité, mais également par la manière dont ils se sont appropriés et emparés de ce nouvel espace de jeu dans lequel l'unique consigne était de jouer.

## **2. Séances enregistrées**

### ***2.1. Place de l'adulte***

Nous nous sommes rapidement interrogés sur la place que nous voulions accorder à l'adulte expert durant nos séances. Durant la phase interpsychologique décrite par Vigotsky, l'enfant va avoir besoin d'une tierce personne experte pour résoudre des problèmes qu'il n'arrive pas à résoudre seul. Ce rôle de tutelle est celui joué par l'enseignant dans le cadre de l'école. Il s'avère que ce rôle peut parfois représenter une forme d'entrave pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, le lien qui existe entre un élève et un enseignant ne peut pas être comparé à celui qui existe entre un enfant et son parent. La relation enfant-parent revêt un aspect affectif et émotionnel unique qui définit un cadre d'écoute, d'attention et de bienveillance très différent. La disponibilité est également une variable essentielle : le parent va être présent à divers moments du quotidien de son enfant et va pouvoir l'accompagner dans de nombreuses situations dans un cadre rassurant qui est celui de référence de l'enfant. A l'école, la position de l'enseignant est beaucoup plus verticale et le lien affectif moins central. S'ajoute à cela la disponibilité de l'enseignant dont l'attention

ne va pas se porter sur un seul élève comme c'est le cas pour un parent avec son enfant. Ces paramètres viennent donc modifier le rôle de tutelle joué dans le processus d'acquisition du langage. En observant de plus près les comportements des élèves entre eux et en les comparant à leurs comportements avec l'intervention de l'adulte référent nous avons remarqué une modification dans leur manière de communiquer. A partir de ce constat nous avons souhaité valoriser le rôle de l'enfant. En effet, les enfants entre eux se positionnent d'égal à égal et cela atténue l'asymétrie élève/ enseignant et le rôle d'expert de l'enseignant tel que les enfants se le représentent.

C'est pourquoi nous nous sommes demandés si l'implication de l'enseignant lors de certaines situations ne pouvait pas dans une certaine mesure être un frein durant cette phase d'imitation se situant dans la ZPD de l'enfant et modifier sa manière d'apprendre. Ce postulat concorde avec le fait que nous souhaitions mettre en place une situation nouvelle et différente de celles déjà vécues dans la classe. Nous avons donc décidé de positionner l'adulte expert en retrait des interactions. Notre rôle s'est donc limité à celui d'observateur. Après avoir pris en charge les élèves et leur avoir donné pour consigne de jouer avec le matériel proposé, nous étions donc en retrait avec un ordinateur et ne faisons qu'observer. Par réflexe les enfants pouvaient me solliciter lorsqu'il leur manquait du lexique mais petit à petit je leur proposais de plutôt demander à leur(s) camarade(s) afin qu'ils oublient le plus possible ma présence.

## ***2.2. Variation de l'input***

Le jeune enfant plurilingue va s'approprier la langue de manière orale et passive et l'input qu'il va recevoir en français est déterminant. Pour les deux enfants plurilingues que nous avons choisis d'observer, nous savons que l'input en français est très peu présent au sein du foyer. Il va donc essentiellement intervenir à l'école. Si l'enseignant joue un rôle essentiel car l'enfant va l'entendre et l'écouter presque tous les jours, il n'est bien évidemment pas le seul à pouvoir influencer sur l'input. L'enfant va être en interaction avec les autres enfants de la classe et de l'école sur les temps scolaires comme sur les temps périscolaires (récréation, cantine, garderie, etc.). Ces temps d'échanges sont la plupart du temps informels et l'enseignant n'a que très peu accès à la manière dont communiquent les enfants entre eux. Dans notre réflexion et toujours avec la même volonté de créer une situation nouvelle, nous avons voulu utiliser et observer ces temps d'échanges entre enfants et mesurer quel levier ils pouvaient représenter dans le processus d'acquisition du langage.

Comme nous savons que les enfants lors d'activités de langage sont la plupart du temps regroupé par niveau nous avons également souhaité modifier ce critère pour étayer nos données et mesurer les variations que cela pouvait provoquer.

Ainsi nous avons choisi d'observer les deux enfants plurilingues dans trois situations permettant de modifier l'input en réception :

- **Situation 1 : l'enfant plurilingue est en interaction avec un autre enfant plurilingue**
- **Situation 2 : l'enfant plurilingue est en interaction avec un enfant francophone**
- **Situation 3 : l'enfant plurilingue est en interaction avec un autre enfant plurilingue et deux enfants francophones**

Ainsi nous avons fait varier l'input en fonction du profil de l'enfant (francophone ou plurilingue) mais également en modifiant le nombre d'interlocuteurs au sein de l'interaction. Ces situations allaient nous permettre d'observer la manière de communiquer des deux enfants plurilingues en fonction des situations tout en restant dans un contexte favorable et propice aux échanges grâce au format de l'interaction mis en place. Au préalable de ces 3 situations nous avons filmé une situation lors de laquelle quatre enfants francophones étaient en interaction. Les données de cette situation n'ont pas ou peu été analysées, mais nous ont servi de référence et de point de comparaison.

Bien que nous ne maîtrisions pas l'input et la teneur des échanges entre les enfants, ce choix nous a néanmoins permis d'observer de quelle manière le processus acquisitionnel pouvait être influencé par les échanges entre pairs. Les situations d'échanges entre les enfants sont rarement observées au sein de la classe car l'enseignant n'a malheureusement pas cette possibilité. C'était donc l'occasion d'explorer des situations nouvelles et de voir dans quelle mesure elles peuvent aider ou en tout cas accompagner les enfants plurilingues dans l'apprentissage du français comme L2.

### ***2.3. Transcriptions***

Toutes les séances ont été filmées avec l'autorisation des représentant légaux (Annexe 7 p. 116) et ont été transcrites pour pouvoir être analysées (Annexes 8 à 13 p. 114). Ces analyses seront détaillées dans la partie 3. Afin de transcrire ces interactions de la manière la plus complète possible, nous avons choisi de transcrire les corpus au format CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) via le programme CLAN

(Computerized Language Analysis). Ce programme est actuellement utilisé par de nombreux chercheurs dans la description du langage de l'enfant dans le cadre du système d'échange CHILDES (Child Language Data Exchange System) mis en place en 1984 par Brian MacWhinney et Catherine Snow (Université Carnegie Mellon de Pittsburgh, USA). « Tout corpus est une construction, au sens où il est toujours déjà le produit des analyses du chercheur. » (Ochs, 1979). L'objectif est de dénaturer le moins possible la nature des interactions et de tenir compte autant que possible des aspects phonétiques, de la gestuelle, du contexte et de la situation de production.

Lors de la lecture des transcriptions certains codes sont nécessaires (annexe 14 p. 135). Les interlocuteurs sont nommés par les trois premières lettres de leurs prénoms et l'adulte par OBS (observateur). A partir de ces transcriptions, nous avons choisi d'analyser la forme des énoncés plutôt que le fond en choisissant de laisser les aspects phonétiques et gestuels de côté. Bien que pertinents et essentiels, ceux-ci pourraient faire l'objet d'un autre sujet de recherche.

Lors des échanges, certaines séquences apparaissent lorsque les enfants ont une question de lexique. Ces demandes s'adressent parfois à l'observateur parfois aux interlocuteurs. Nous avons choisi de ne pas les inclure dans les analyses relevant de la construction du jeu ou de la structure des énoncés et de les considérer comme latérales même si elles se révèlent parfois être potentiellement acquisitionnelles. En effet nous avons porté notre attention sur les échanges qui ne relevaient uniquement de la situation d'interaction et relative au jeu.

A partir de ces transcriptions, nous avons choisi d'analyser les aspects qui nous ont semblé pertinents à savoir les situations d'échanges, la construction du discours et du jeu et enfin la structure des énoncés.

## **Partie 3**

-

## **Résultats**

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, le modèle de développement que propose Vigotsky suppose que les enfants vont construire leur langue à travers des interactions sociales que ce soit avec des adultes ou des pairs. Les interactions vont permettre à l'enfant de construire l'outil qu'est la langue et qui va lui permettre d'entrer en interaction et de communiquer avec son entourage. C'est en partant de ce postulat que dans le cadre du présent mémoire nous avons choisi d'observer les interactions entre pairs (soit des enfants âgés entre 4 et 5 ans) et d'analyser le format des interactions, les variations dans les prises de paroles et la structure des énoncés.

L'essentiel des analyses qui constitue cette troisième partie s'appuie sur un corpus de six transcriptions d'interactions filmées (Annexes 8 à 13 p. 114).

Dans le chapitre 7 nous verrons comment le cadre de l'interaction lorsqu'il est construit en amont peut avoir une influence directe sur la nature des échanges des enfants que ce soit le lieu, le nombre d'interlocuteurs, la nature de la situation ou encore le rôle de l'adulte.

Dans le chapitre 8, nous aborderons la manière dont les enfants prennent la parole en fonction du profil des interlocuteurs avec lesquels ils vont interagir. Nous verrons également de quelle manière cette variable peut impacter la manière dont les enfants construisent le jeu et l'interaction.

Enfin dans le chapitre 9, nous analyserons les énoncés des deux sujets plurilingues filmés afin de mesurer les changements observés en fonction de trois situations : en binôme avec un pair plurilingue, en binôme avec un pair francophone et en groupe de 4 avec un pair plurilingue et deux pairs francophones. Les variations des énoncés seront analysées sous trois aspects : la longueur moyenne des énoncés, l'utilisation des phrases simples et l'utilisation des phrases plus complexes.

## **Chapitre 7. Influence du format de l'interaction sur la nature des échanges**

Dans ce chapitre nous allons tenter de voir dans quelle mesure le cadre de l'interaction représente un levier et peut influencer directement la nature des échanges des interlocuteurs. Tout d'abord, nous verrons comment l'environnement de l'interaction et le choix de la situation vont stimuler les échanges. Puis nous tenterons de voir de quelle manière les situations de communication endolingues ou exolingues vont avoir une importance dans la nature des échanges, et enfin nous aborderons la nature de l'input et le rôle de l'adulte dans le cadre scolaire qui sont des choix déterminants qui influent directement sur le contrat didactique tacite existant entre les interlocuteurs.

### **1. Cadre de l'interaction**

Comme nous l'avons décrit dans le chapitre précédent, nous avons réfléchi au format de l'interaction en amont des séances afin de créer une situation d'échange dans laquelle les élèves se sentent en confiance mais aussi et surtout qui fasse le lien avec d'autres situations passées ou futures. Nous souhaitons pouvoir mesurer au mieux les variations dans leur manière de communiquer.

Il n'a pas été forcément évident de trouver quels étaient les indicateurs nous permettant de s'assurer que le contexte et le format de l'interaction influaient sur la manière de communiquer. Néanmoins, la motivation et la participation des élèves nous ont semblé être pertinents.

D'un point de vue logistique ces séances se sont intégrées dans le déroulement des journées des enfants sans que cela ne les perturbe. Par exemple, lorsque j'arrivais, les élèves savaient que certains enfants allaient sortir de la classe pour travailler. Lorsque je les appelais ils venaient immédiatement et nous sortions sans déranger les autres élèves. En chemin vers la salle où avaient lieu les séances ils me faisaient part de leur joie et de leur impatience. Cela était important car la moindre inquiétude aurait eu pour conséquence de ne pas les mettre dans de bonnes dispositions.

Le lieu a également eu une influence c'était un espace en dehors du cadre normal, plus calme dans lequel les règles n'étaient plus les mêmes, la liberté d'action beaucoup plus grande. A chaque fois que nous arrivions dans la salle ils avaient un grand sourire et dès que je leur disais de commencer à jouer, ils aménageaient l'espace de jeu en fonction de leur imagination avec beaucoup de plaisir. La seule règle était de bien ranger la salle à

la fin et elle était scrupuleusement respectée car c'était une des conditions pour pouvoir revenir. D'ailleurs je n'avais pas besoin de leur dire, ils se le rappelaient entre eux, comme nous pouvons l'observer dans l'extrait suivant dont les participants sont Héloïse et Youssef.

#### Exemple 1

33	* HEL :	on range. et on va ranger. qu'est (ce) qui est tombé ?
34	* YOU :	la glace.
35	* HEL :	allez maintenant on va tout remmener et ça sera à Sofia et Samuel.
36	* YOU :	et voilà !
37	* HEL :	mets ça là.
38	* YOU :	nan.
39	* HEL :	nan Youssef faut ranger.
40	* YOU :	pas ranger.
41	* HEL :	ils attendent Samuel et Sofia je te signale. on range pour qu'ils puissent jouer eux aussi.
42	* YOU :	(je) vais ranger les yy.
	%pho :	və rãʒe le baket
	%int :	vais ranger les paniers/2/ non c'est (à) moi de ranger. je vais le ranger.

Le choix du jeu de la cuisine qui permettait de faire le lien avec des situations sociales telle que préparer le repas ou aller au restaurant s'est révélé judicieux. Il a permis aux enfants de s'appuyer sur leurs prérequis et d'entrer très facilement dans le jeu sans se sentir exclu d'une quelconque manière. A chaque début de séance les enfants entraient immédiatement dans le jeu sans aucune hésitation et sans que mon intervention soit nécessaire pour les guider. Par exemple dans les deux extraits suivants (entre Héloïse et Youssef puis entre Héloïse, Youssef, Samuel et Sofia), on peut noter comme les enfants sont à l'aise et entrent dans le jeu directement dès les premiers tours de parole.

#### Exemple 2

1	*HEL :	moi je prends le panier jaune. j'ai pris deux paniers pour faire les courses.
2	*YOU :	nan c'est (à) moi (celui) là. (celui) là c'est (à) moi la orange.
3	* HEL :	moi je prends le vert.
4	* YOU :	nan c'est (à) moi le vert.
5	* HEL :	j'achète une glace.
6	* YOU :	nan c'est (à) moi la glace.

### Exemple 3

1	*SOF :	mon glace. ça va pas bien la tête. c'est pour moi.
2	*YOU :	c'est à moi les glaces
3	*SAM :	regarde le gâteau. est-ce que (il) y a quelqu'un qui veut un bout de gâteau ?
4	*SOF :	moi.
5	*HEL :	moi.

Leur motivation s'est également mesurée dans la durée des échanges filmés. J'étais systématiquement obligée d'interrompre le jeu mais je sentais que les échanges auraient pu durer bien au-delà. La durée moyenne des interactions est de 15,7 minutes et l'échange le plus long a duré presque 33 minutes. Sachant que la capacité de concentration sur un atelier guidé est d'environ 10 minutes on peut dire que ce format a été stimulant.

Ce choix a également permis d'influer directement sur la fonction référentielle du langage à savoir l'univers que nous avons mis en place et qui allait alimenter les échanges entre les enfants. Et au-delà de favoriser les échanges, nous avons aussi pu relever des actes de langage qui faisaient sens pour eux dans le jeu et que nous savions utiles pour des situations sociales en dehors de la classe : préparer à manger, mettre la table, passer à table, donner à manger, etc. Nous avons relevé ci-dessous quelques exemples de ces actes de langage indifféremment des enfants observés : « *je vais préparer à manger* » ; « *j'ai fait tout à manger* » ; « *on va mettre la table* » ; « *on prépare tout pour les vacances, on va partir à la montagne* » ; « *il faut prendre les assiettes* », « *bébé ne t'inquiète pas tu vas manger une glace* » ; « *A table maintenant, on mange* ».

Ainsi, le format que nous avons choisi et construit s'est avéré être en adéquation avec nos attentes et nous avons pu observer qu'il favorisait les échanges des enfants et leur permettait également de faire le lien avec des situations ne se limitant pas à un contexte de classe.

## 2. Nature des interactions

Pour définir les différentes situations de communication que nous avons observées et filmées nous utiliserons la typologie simplifiée de M. Matthey (Figure 1, Chapitre 2, page 27).

- Situation 1, 2 et 3 **endolingue-unilingue** : les interlocuteurs partagent la langue de l'échange même si le degré de maîtrise n'est pas le même pour tous dans les situations 2 et 3 (le français est LM pour certains et L2 pour d'autres).
- Situations 4, 5 et 6 **exolingue-unilingue** : les enfants plurilingues utilisent leur L2 et sont en interaction avec des enfants francophones pour qui la langue de l'échange est leur LM.

Dans tous les échanges observés, il n'y a quasiment aucune alternance codique relevées. Nous avons fait en sorte que les élèves plurilingues n'aient pas la même LM afin de favoriser les échanges exclusivement en français. Les quelques alternances relevées et reconnues sont celle de Sofia qui utilise à quelques reprises l'anglais pour dire glace (« *ice scream* »). Nous voulions vraiment observer de quelle manière ils utilisent leur L2 pour s'exprimer quel que soit le degré de maîtrise de celle-ci.

Ce choix s'est avéré intéressant car Youssef et Sofia ont systématiquement utilisé le français pour s'exprimer même lorsqu'ils étaient en difficulté que ce soit avec les élèves francophones ou plurilingues. On peut donc supposer qu'ils ont intégré le fait que le français est la langue principale de communication lorsqu'ils sont à l'école mais également et surtout que leur envie de la maîtriser est très présente. Cela révèle à notre sens une réelle envie de faire partie du groupe classe et une perception plus ou moins consciente de la langue comme levier d'intégration. C'est pour poursuivre notre réflexion en ce sens que nous avons choisi de limiter le rôle de l'adulte et mettre en avant celui de l'enfant comme interlocuteur privilégié lors de ces interactions.

### 3. Nature de l'input et rôle de l'adulte

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, les interventions langagières qui vont avoir lieu autour de l'enfant vont être déterminantes dans le développement de ses capacités cognitivo-langagières (Bruner, 1983). La fréquence, mais également la qualité de l'input, vont influencer directement sur l'acquisition langagière.

A l'école la fréquence de l'input est très grande. En effet le jeune enfant va être dans un bain de langue tout au long de la journée de manière formelle ou informelle. Cette « quantité » est essentielle pour les deux enfants plurilingues que nous avons observés car ils n'entendent que très peu de français en dehors de l'école. Cependant ils peuvent se retrouver comme noyé pour plusieurs raisons : les moments des échanges, le nombre d'interlocuteurs, la variété des situations et l'aspect collectif de la classe. Cela peut

également avoir comme conséquence que les enfants prennent peu ou pas du tout part aux échanges et se positionnent tout le temps en réception.

Afin, de s'éloigner des situations habituelles de classe et favoriser la production des deux élèves plurilingues, nous avons fait le choix d'observer les enfants en limitant le nombre d'interlocuteurs et en proposant des situations où les enfants étaient soit en binôme soit par groupes de quatre.

Nous avons également choisi de limiter le rôle de l'adulte à celui d'observateur. Au départ certains enfants avaient le réflexe de poser des questions à l'adulte notamment concernant le lexique des aliments. De manière systématique, j'incitais l'enfant à poser la question à son ou ses camarades plutôt qu'à moi afin de mettre les enfants dans le rôle d'expert. On relève plusieurs séquences latérales au travers des différentes interactions filmées dont voici un exemple lors d'une interaction entre Sofia et une autre enfant plurilingue :

#### Exemple 4

33	*SOF :	ça je le mets là.
	%pho :	sa se lə mɛ la
	*SOF ::	Mm@i ça c'est bon.
		Et ça c'est quoi ?
34	*OBS :	c'est quoi ?
35	*SOF :	un gâteau.
	%pho :	un gato
36	*OBS :	Lina c'est quoi ?
37	*LIN :	un gâteau
38	*SOF :	ça c'est pour moi.
	%pho :	sa se pu mwa
39	*OBS :	tu as entendu ce qu'elle a dit Lina ? c'est quoi ?
40	*LIN :	pastèque.
41	*OBS :	c'est quoi Sofia ?
42	*LIN :	pastèque.
43	*OBS :	Sofia c'est quoi ?
44	*SOF :	une pastèque.
	%pho :	ɛ pastek
		'
	%pho :	avec le couteau
		ade le kuto
	%pho :	regarde.
	%pho :	regard
		c'est quoi ?
	%pho :	se kwa
45	*OBS :	c'est quoi ? demande à Lina.
46	*SOF :	ça c'est quoi Lina?
	%pho :	sa se kwa lina ?
47	*LIN :	une pastèque.
	%pho :	un pastek
48	*SOF :	ah@i oui c'est une pastèque
	%pho :	a wui ce œ pastek

Au travers de cette séquence latérale potentiellement acquisitionnelle (SPA), Sofia me pose une question. Je ne réponds pas à la question directement mais en lui proposant de demander à sa camarade. A la fin de l'échange on observe bien que Sofia pose la question

à Lina, puis il y a ratification sans demander confirmation à l'adulte. Cela a permis aux enfants de se rendre compte que leurs camarades ont également la capacité de répondre à certaines questions et qu'ils peuvent s'appuyer sur leurs connaissances sans forcément avoir besoin de l'adulte. C'était également une manière de changer leurs habitudes d'une manière générale et de leur montrer que dans certaines situations leur statut pouvait passer de novice à celui d'expert. Cela permet également d'atténuer l'asymétrie pouvant exister entre les élèves eux-mêmes.

Tout en atténuant cette asymétrie, nous avons également remarqué que parallèlement aux échanges, pouvait se mettre en place de manière informelle un contrat didactique entre les élèves se substituant à celui existant habituellement entre l'élève et l'enseignant.

#### **4. Contrat didactique**

Dans la relation classique élève/enseignant il existe un contrat didactique (ou de collaboration) tacite. En effet, tout en communiquant l'enseignant expert va apprendre la langue à l'élève novice et ce quel que soit le cadre de l'interaction. Il en va de même lorsque l'enseignant demande à un élève expert d'aller expliquer une activité à un élève novice : les deux élèves ont conscience de ce contrat didactique.

Lors de l'activité que nous avons mise en place il n'y avait aucune consigne pouvant laisser à penser que certains élèves devaient apprendre certaines choses à d'autres. Il était important d'observer ce qui allait se mettre en place de manière spontanée entre eux.

Nous avons pu relever dans leurs échanges certaines séquences latérales potentiellement acquisitionnelles (SPA) comme si un contrat didactique était inconsciemment en place et qui prenait réellement la forme d'une entraide ou d'une collaboration pour maintenir la communication. Ces séquences concernent exclusivement le lexique des aliments et des ustensiles qui pouvait manquer à certains élèves. Voici deux exemples de ces SPA tirés de l'interaction entre Sofia (sujet plurilingue observé) et Samuel (sujet francophone).

Dans le premier extrait ci-dessous Samuel a le statut d'expert et Sofia le statut de novice, la langue utilisée est un moyen de communication et la situation de communication est exolingue-unilingue. C'est une séquence auto déclenchée par Sofia qui ne connaît pas le nom d'un aliment. Il n'y a pas de forme initiale car elle ne connaît pas le terme. On

retrouve ensuite la forme donnée F2 par Samuel (« c'est de la pastèque ») puis la ratification par Sofia (« c'est de la pastèque »). On peut dire que cette séquence est une SPA car Sofia répète la forme correcte « pastèque ».

#### Exemple 5

44	*SOF :	c'est quoi ?
	%act :	SOF regarde SAM.
45	*SAM :	c'est de la pastèque.
46	*SOF :	c'est de la pastèque. pastèque.

Dans le deuxième extrait entre Sofia et Samuel, Sofia endosse le statut d'expert et Samuel celui de novice de manière tout à fait spontanée et sans que ni l'un ni l'autre en ait conscience.

#### Exemple 6

2	*SAM :	c'est quoi ?
3	*SOF :	ça c'est ananas.

Cette démarche visant à favoriser la collaboration entre pairs dans le domaine du langage semble être pertinente et valoriser les élèves quel que soit leur profil. Nous pensons qu'elle représente une piste de réflexion intéressante et que ces situations pourraient être mises en place quelle que soit l'activité. Elles permettent dans le cadre des interactions d'éviter de rompre la communication et de sortir de l'activité en allant solliciter l'adulte. En effet, lors de ces échanges spontanés les élèves n'ont plus en permanence l'exigence de bien faire comme souvent dans les situations d'apprentissage en classe et dans la relation enseignant/élève.

Après avoir analysé les effets du cadre de l'interaction sur la nature des échanges, il nous a semblé essentiel de regarder de plus près les variations qui pouvaient s'opérer au sein même des interactions en fonction de trois configurations. Pour les deux sujets observés, Youssef et Sofia, nous avons décidé de modifier le profil de leurs interlocuteurs (plurilingues ou francophones) et le nombre d'interlocuteurs (2 ou 3). Dans le chapitre suivant, nous allons donc analyser les variations en termes de prise de parole au sein de chaque interaction mais également tenter d'identifier les différents facteurs indiquant que les sujets co-construisent le discours avec le ou les autres interlocuteurs et voir si ces facteurs varient en fonction de la configuration.

## Chapitre 8. Prises d'initiative pour prendre la parole et construction du discours

Dans notre réflexion et lors de nos premières observations, nous avons identifié que pour les enfants plurilingues, la prise de parole en grand groupe et en présence de l'enseignant était plus difficile. Avec le format d'interaction que nous avons présenté au chapitre 7, ces enfants se trouvaient dans une situation nouvelle dans le cadre de l'école et nous avons voulu mesurer dans un premier temps si elle favorisait la prise de parole spontanée.

Pour aller plus loin nous avons également souhaité analyser la capacité des enfants plurilingues dans ce contexte à co-construire le discours avec le ou les autres interlocuteurs. En effet, prendre la parole ne veut pas forcément dire échanger avec l'autre et nous voulions nous assurer que ce format d'interaction leur permettait de réellement collaborer, imiter et que l'étayage entre pairs pouvait jouer un rôle dans le processus d'acquisition du langage et plus précisément d'une L2.

### 1. Prise de parole spontanée

Afin de mesurer l'activité langagière des deux sujets observés, nous avons choisi de calculer pour chaque configuration le nombre de tours de paroles total, le nombre de tours de paroles moyen nécessaire pour un équilibre parfait de l'occupation du temps de parole par chaque interlocuteur et enfin les tours de paroles de Sofia et Youssef.

Les deux figures ci-après présentent l'analyse des tours de parole de Sofia et de Youssef au sein des 3 interactions auxquelles ils ont participé que nous avons nommées comme suit :

- **Transcription PLURI (2)** : interaction entre 2 enfants plurilingues.
- **Transcription FR PLURI (2)** : interaction entre 1 enfant plurilingue et 1 enfant francophone.
- **Transcription FR PLURI (4)** entre 2 enfants plurilingues et 2 enfants francophones.

Sur les deux graphiques ci-dessous, l'histogramme gris représente le nombre de tours de parole total de l'interaction, l'histogramme vert le nombre de tours de parole moyen que chaque interlocuteur devrait avoir pour un équilibre parfait de l'occupation du

temps de parole et l'histogramme bleu représente les tours de parole de Sofia (Figure 5) et de Youssef (Figure 6). Cela nous permet à la fois d'observer la proportion de prise de parole de chaque sujet dans l'ensemble de l'interaction mais également de le situer par rapport au nombre de tours de parole moyen.

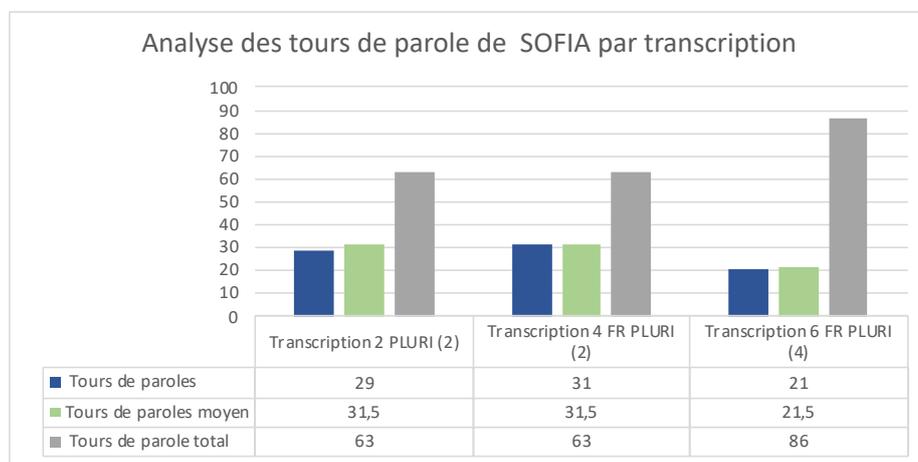


Figure 5 : : Analyse des tours de parole de Sofia par transcription

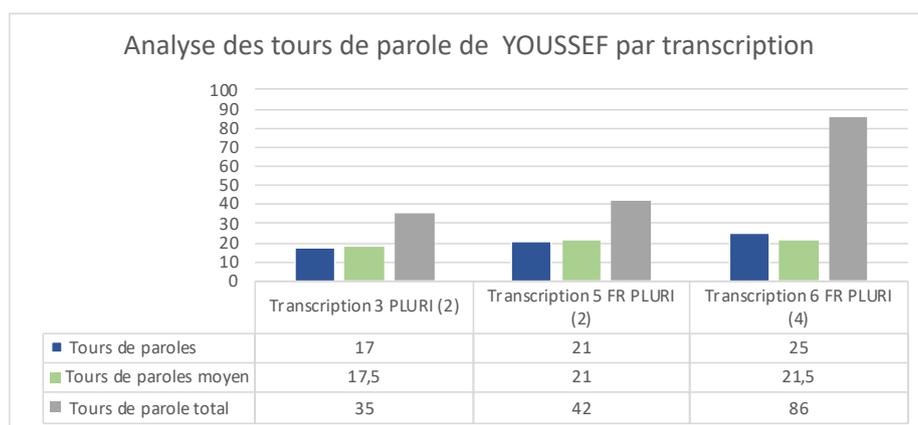


Figure 6 : Analyse des tours de parole de Youssef par transcription

On observe que pour chaque situation, les deux élèves plurilingues ont un nombre de tours de paroles quasi équivalent au nombre de tours de paroles moyen. Ils prennent donc part de manière active et satisfaisante à chaque interaction. On en déduit que quelle que soit le nombre et le profil des interlocuteurs, la prise de parole des deux enfants plurilingues au sein de chaque interaction semble être stable. La configuration de l'interaction n'impacte donc pas directement leur activité langagière d'un point de vue quantitatif.

Ces données et les résultats qui s'esquissent sont à relativiser mais cela nous permet néanmoins de constater que les enfants plurilingues dans un contexte d'interaction à deux ou quatre prennent autant part aux échanges que les élèves francophones bien que leur maîtrise de la langue soit beaucoup plus fragile et moins sûre. Ce constat est valable quelle que soit la situation. On peut donc en déduire, sans pour autant généraliser ce constat, que le travail en binôme ou par petits groupes est un élément qui semble favoriser la prise de parole des enfants plurilingues que ce soit avec des pairs plurilingues ou francophones. Cette configuration semblerait donc être un levier pour stimuler les élèves plurilingues à participer de manière active aux échanges.

Afin d'affiner et de compléter ces résultats, il nous a semblé judicieux d'analyser la nature des échanges, à savoir si les deux sujets plurilingues étaient réellement en interaction avec les autres interlocuteurs. Pour ce faire, nous avons tenté d'analyser de quelle manière se construit le discours entre les interlocuteurs de chaque interaction filmée.

## **2. Construction du discours à travers le jeu**

Au-delà des échanges, nous avons donc choisi d'analyser de quelle manière les élèves parvenaient à imaginer un jeu et à construire des situations auxquelles tout le monde participe et où chacun tient un rôle. En effet, pour maintenir le dialogue il est essentiel que chaque enfant vienne l'enrichir et trouve sa place au sein du jeu tout comme il le ferait lors d'une interaction sociale en dehors de l'école. L'indicateur qui nous a semblé pertinent est la manière dont il s'adresse à l'autre et l'intègre dans le jeu.

Dans le corpus des six transcriptions que nous avons analysées, nous avons pu constater que la structure du jeu diffère selon si les élèves plurilingues sont uniquement entre eux ou s'ils sont mélangés à des élèves francophones.

La première situation que nous avons filmée, est celle où quatre enfants francophones jouent ensemble. Cette situation était préalable à l'observation des enfants plurilingues car nous souhaitions avoir la possibilité de comparer la manière dont interagissent les enfants francophones entre eux et mieux mesurer quel pouvait être l'impact d'un bilinguisme précoce. En analysant cette interaction, nous avons relevé plusieurs indicateurs indiquant que les enfants essaient de construire un jeu ensemble.

Nous en avons répertorié 5 :

- L'emploi des pronoms à la deuxième personne du singulier et à la première et deuxième personne du pluriel (ex. « **Nous** avons oublié quelque chose » ; **On** est beaucoup » ; « **On** a tout mangé », « **Tu** as oublié ça », « Je **vous** ai apporté ») qui indique que l'enfant s'adresse à son ou ses interlocuteurs,
- L'utilisation de la forme impérative (ex. « **Regardez** ce que j'ai acheté » ; « **Regarde** ! Y'en a encore, y'en a encore trois », « **Attends** ! »), qui indique que l'enfant sollicite son ou ses interlocuteurs,
- L'emploi des prénoms des interlocuteurs qui indique que l'enfant connaît celui ou ceux avec qui il est train de jouer,
- L'emploi de groupes nominaux désignant les interlocuteurs (ex. « *Les filles* » ; « *Les amis* »), qui indique que l'enfant a bien conscience d'interagir avec le ou les autres,
- Les formes interrogatives (ex. « **Qui** veut des frites ? » ; « **Qui** veut manger du poisson ? »), qui indique que l'enfant cherche bien à entrer en interaction avec son ou ses interlocuteurs.

En plus de ces 5 indicateurs, nous avons également relevé des actes de langage indiquant de quel jeu il s'agit ou à quelle situation les interlocuteurs font référence (ex. « *On va mettre la table* » ; « *Je vais préparer à manger* » ; « *On prend plein de chaise parce qu'on est beaucoup on disait* » ; « *Nan mais on prépare tout pour les vacances* »).

Chacun de ces éléments montre que les enfants sont bien en interaction les uns avec les autres et qu'ils construisent ensemble le jeu.

Nous avons délibérément choisi d'exclure les séquences latérales concernant le lexique dont nous avons parlé au chapitre 7 de la partie 2. Il nous a semblé que ces séquences, bien que souvent acquisitionnelles, n'étaient pas déterminantes dans la manière dont les enfants construisent le jeu.

Dans un premier temps, nous avons relevé les occurrences de chaque indicateur sur l'ensemble de l'interaction puis celles uniquement d'Héloïse, élève francophone. Afin de rendre une comparaison possible avec nos deux sujets plurilingues en fonction de chaque situation, nous avons ensuite rapporté ces données à la durée de l'interaction. A partir de ces données nous avons fait un graphique radar (Figure 7 ci-dessous) qui montre quels indicateurs sont le plus utilisées mais également l'étendue de l'utilisation de ces

indicateurs. Ce graphique montre qu'Héloïse utilise une forte proportion de pronoms, aucune forme interrogative, quelques prénoms et très peu de formes impératives.

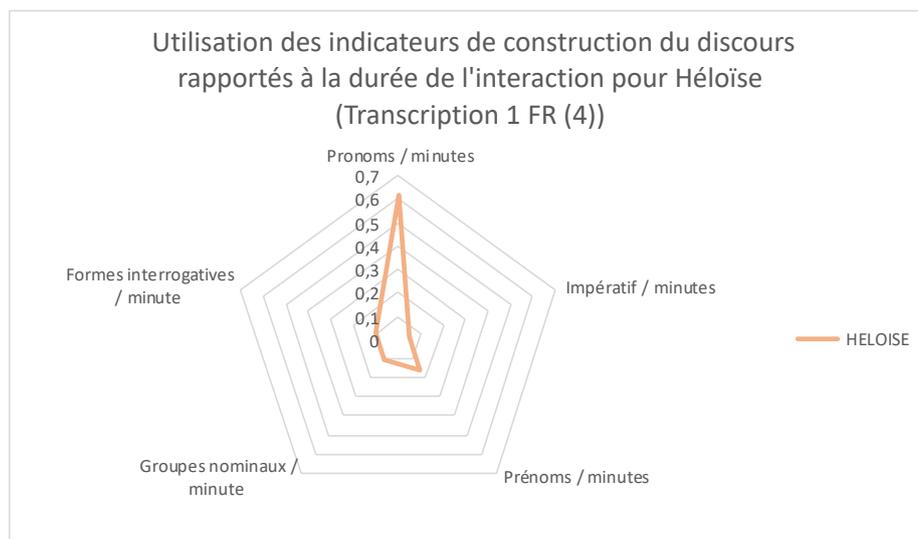


Figure 7: Utilisation des indicateurs de construction du discours rapportés à la durée de l'interaction pour Héloïse (situation entre 4 enfants francophones)

Dans un deuxième temps, nous avons relevé les actes de langage indiquant au travers des échanges que les enfants imaginent et construisent ensemble des situations fictives déjà vécues. On constate à travers les deux exemples ci-dessous qu'Héloïse souhaite jouer à mettre la table pour un repas, puis à préparer à manger pour partir en vacances. Ainsi les enfants sont en train de jouer une scène qui relève à la fois du jeu qu'ils co-construisent mais également d'une interaction sociale peut être déjà vécue contenant des actes de langage dont ils pourront se servir en dehors du cadre scolaire.

#### Exemple 7

1	*HEL :	on va mettre la table. on va mettre la table ok ?
2	*AMI :	moi je prends du gâteau.
3	*RAP :	du gâteau.
4	*AMI :	regarde il est là. j'ai acheté une glace. une glace.
5	*HEL :	je vais préparer à manger.

#### Exemple 8

92	*HEL :	on prépare tout dans les paniers. on va bientôt partir.
93	*AMI :	on prépare tout pour les vacances.
94	*RAP :	on va partir à la montagne.

Après avoir identifié ces indicateurs et les actes de langage pour Héloïse, nous avons procédé de la même manière pour les deux sujets plurilingues dans chacune des

configurations : les interactions entre 2 enfants plurilingues, les interactions entre un enfant plurilingue et un enfant francophone, et pour terminer l'interaction entre les deux enfants plurilingues et deux enfants francophones.

### 2.1. Situations entre 2 enfants plurilingues

Nous avons observé Sofia et Youssef chacun leur tour en binôme avec un autre enfant plurilingue de la classe afin de nous rendre compte si les mêmes indicateurs de construction du jeu et de prise en compte de l'interlocuteur dans le jeu apparaissaient.

Dans la situation où Sofia interagit avec Lina, une élève plurilingue de la classe, on constate dans le graphique ci-dessous qu'elle utilise la majorité des indicateurs ce qui manifeste de sa volonté d'inclure l'interlocuteur dans la construction du discours. Nous constatons également que contrairement à Héloïse, les pronoms sont très peu utilisés et que la proportion de formes impératives est beaucoup plus importante. Les formes interrogatives sont également plus présentes.

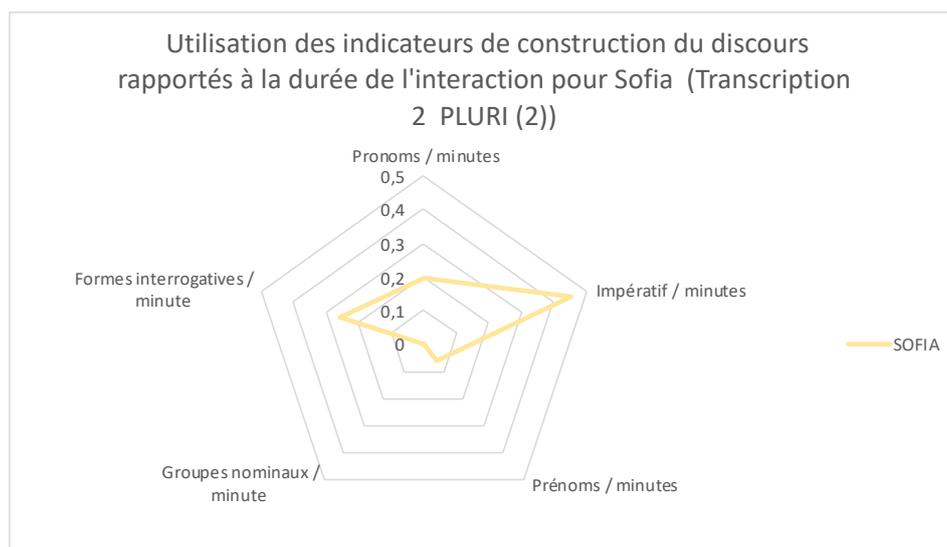


Figure 8 : Utilisation des indicateurs de construction du discours rapportés à la durée de l'interaction pour Sofia (situation entre 2 enfants plurilingues)

En ce qui concerne les actes de langage, on constate en lisant la transcription de cette interaction (Annexe 9 p. 118), qu'il n'y a que peu d'éléments nous indiquant que Sofia imagine et construit un jeu avec l'autre. L'exemple ci-dessous illustre assez bien la teneur des échanges. Chaque élève découvre le matériel, commente ses découvertes mais ne recherche pas à « jouer à quelque chose ».

### Exemple 10

5	*SOF :	moi aussi , moi j'aime bien ça et ça.
	%pho :	mwa osi sem biœ sa e sa
6	*LIN :	toi t'aimes bien ça ?
	%pho :	tu tem biœ sa
	*LIN :	beurk@o
7	*SOF :	t'aimes bien toi ça ?
8	*LIN :	non
9	*SOF :	mais c'est ketchup.
	%pho :	me se ketʃup
10	*LIN :	quoi ?
11	*SOF :	c'est ketchup.
	%pho :	se ketʃup
12	*LIN :	(=rit)
13	*SOF :	mmm@o.
14	*LIN :	wahou@i.
15	*SOF :	moi j'aime bien la salade.
	%pho :	mwa sem biœ la solad
16	*LIN :	ouh la@i.
17	*SOF :	c'est bon.

Passons maintenant à la situation d'interaction dans laquelle Youssef a pris part. Dans cette situation, où Youssef interagit avec Elina, une autre élève plurilingue de la classe, il utilise beaucoup de formes interrogatives et impératives, mais très peu de pronoms.

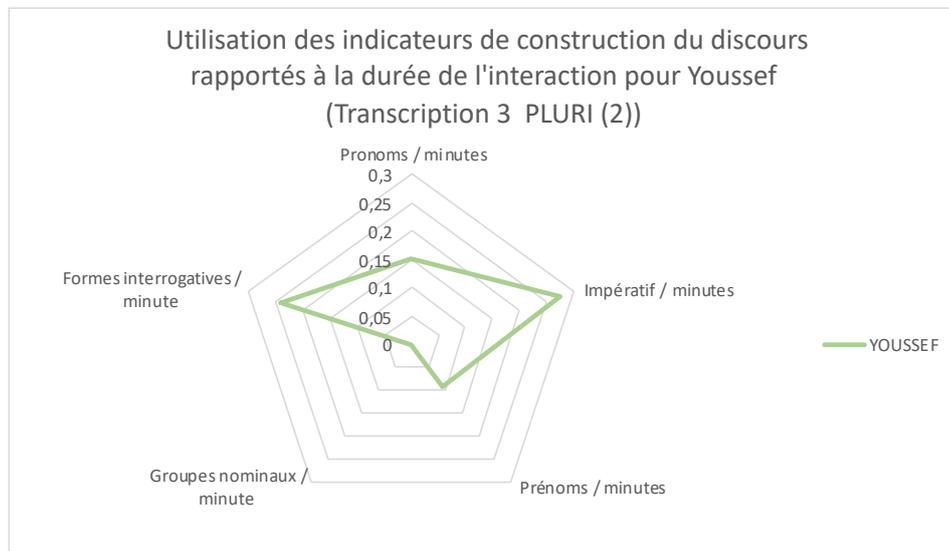


Figure 9 : Utilisation des indicateurs de construction du discours rapportés à la durée de l'interaction pour Youssef (situation entre 2 enfants plurilingues)

Au travers de la transcription nous n'avons relevé aucun acte de langage de la part de Youssef nous indiquant que les enfants jouent à quelque chose, comme l'illustre l'extrait ci-dessous.

### Exemple 11

10	*ELI :	c'est (à) moi ça. tu trouves pour moi ça ?
11	*YOU :	oui. c'est quoi ça ?
12	*ELI :	c'est un p(e)tit morceau de pain.

Dans ces deux situations entre enfants plurilingues, on constate deux choses. D'une part, les indicateurs qui nous permettent d'affirmer que les enfants échangent entre eux sont présents ce qui nous indique qu'ils recherchent à construire le discours avec l'autre. Les deux sujets plurilingues utilisent beaucoup plus de formes interrogatives et impératives qu'Héloïse notre sujet francophone. On peut ici supposer que l'utilisation des pronoms relève de la construction de phrases plus élaborées. En effet un simple « Quoi » ou « Regarde » sont des énoncés que les enfants peuvent utiliser sans pour autant avoir une maîtrise syntaxique de la langue alors que les pronoms ne peuvent pas s'employer seuls et nécessitent la construction d'une phrase plus élaborée. D'autre part, rien ne nous montre a priori que les enfants essaient de construire ou reproduire une scène ou un jeu. Les enfants découvrent le matériel, prennent la parole mais pas forcément dans le but de créer ou d'imiter une situation.

#### ***2.2. Situations entre un enfant francophone et un enfant plurilingue***

Tout d'abord, dans la situation de l'interaction entre Sofia et Samuel, un enfant francophone de la classe, nous constatons que l'utilisation des pronoms par Sofia explose. Les formes impératives augmentent également, par contre les formes interrogatives ont beaucoup diminué. On peut donc supposer que Sofia construit plus de phrases simples ou plus élaborées.

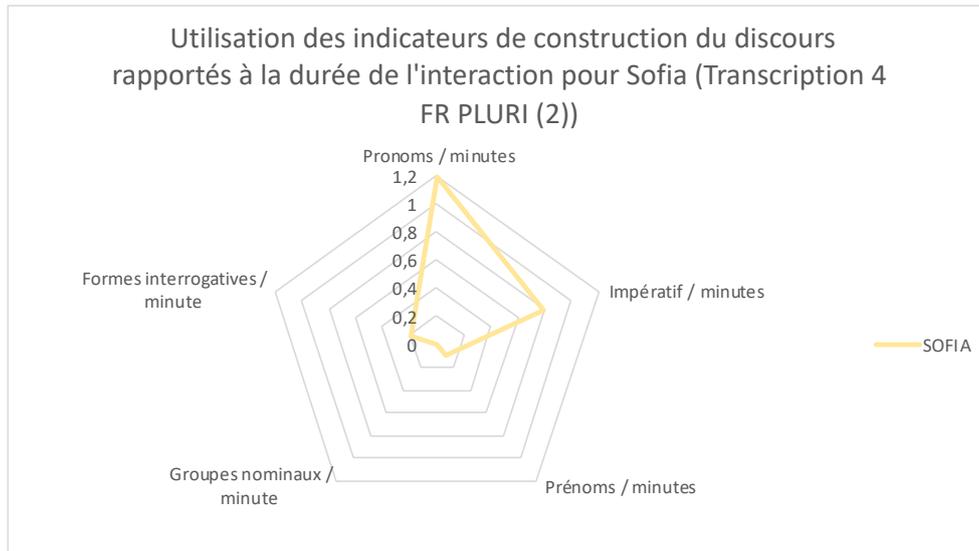


Figure 10 : Utilisation des indicateurs de construction du discours rapportés à la durée de l'interaction pour Sofia (situation entre 1 enfant plurilingue et 1 enfant francophone)

De plus, nous avons relevé de nombreux actes de langage nous indiquant que le jeu se construit avec l'autre. Dans l'extrait ci-dessous on note que Sofia propose de jouer au « papa et à la maman ». On peut donc en déduire que cette situation semble être stimulante pour Sofia et qu'elle cherche à co-construire un jeu ou une situation avec l'autre.

#### Exemple 12

31	*SAM :	non. allez on va manger. poisson pour moi, ketchup. allez Sofia pour le dessert il y a du gâteau à la fraise.
32	*SOF :	moi je veux pas manger (du) gâteau à la fraise. je veux ça[////]. on joue à le maman et le papa ?+...
33	*SAM :	oh@i une pizza pour moi.
34	*SOF :	+ , toi t(u)es le papa et moi (je) suis la petite sœur.
	%pho :	twa te læ papa e mu se la pətīt seɐ
35	*SAM :	tu viens on va manger ?
36	*SOF :	on joue ? moi cé la petite sœur et toi le papa, OK ?
	%pho :	mwa se pətīt seɐ e twa læ papa oke
37	*SAM :	d'accord. Tu veux manger le poisson ?
38	*SOF :	non beurk@o.

En ce qui concerne l'interaction entre Youssef et Héloïse, une élève francophone, on constate de nouveau la présence des indicateurs de prise en compte de l'interlocuteur. Youssef utilise beaucoup plus de formes interrogatives et impératives mais également beaucoup plus de pronoms comme nous pouvons le constater dans le graphique ci-dessous. Être en interaction avec une élève francophone, semble donc avoir un impact positif sur l'utilisation des différents indicateurs pour Youssef.

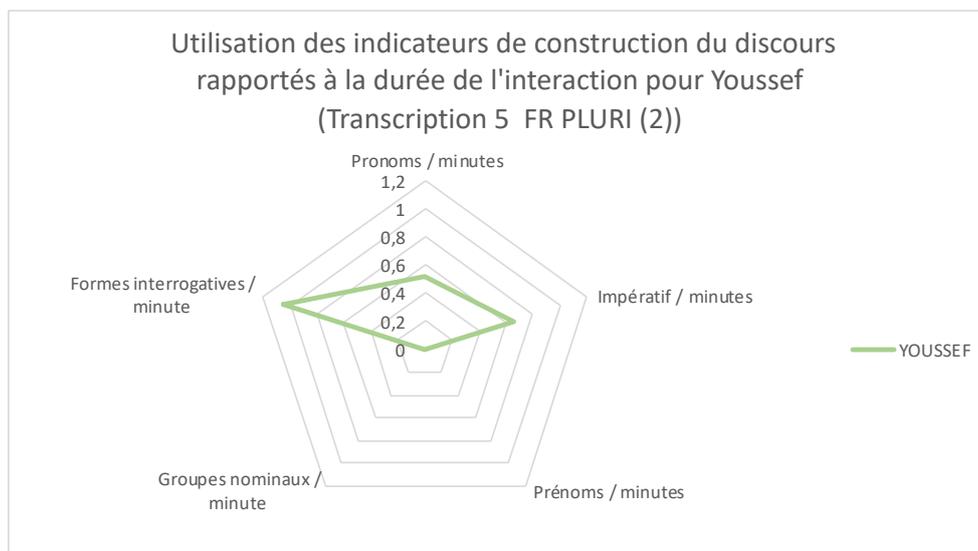


Figure 11 : Utilisation des indicateurs de construction du discours rapportés à la durée de l'interaction pour Youssef (situation entre 1 enfant plurilingue et 1 enfant francophone)

Cependant, les éléments nous indiquant que les deux enfants co-construisent un jeu ne sont pas flagrants. Seule Héloïse fait quelques tentatives mais Youssef n'entre pas vraiment dans son jeu. Rappelons ici que Youssef est un élève de petite section et qu'il est peut-être intimidé face à une élève francophone d'un an son aînée. Ci-dessous les deux extraits qui rendent compte de quelques échanges entre les enfants.

### Exemple 13

8	* YOU :	c'est ma glace. là c'est mon glace. l@fs est où ma glace ?
	%pho :	lɛ u ma glas l@fs est pas là ma glace
	%pho :	lɛ pa la ma glas nan c'est ma glace
	%pho :	nã sɛ mwa glas
9	* HEL :	mais Youssef c'est moi (qui) l'avait pris(e) avant toi. tu l'auras après.
10	* YOU :	ben c'est (à) moi alors.
11	* HEL :	tiens. c'est une glace. il faut pas la manger pour de vrai. c'est trop bon les glaces.

### Exemple 14

25	* HEL :	a table maintenant. on mange . maintenant je prends ça.
26	* YOU :	c'est à la pizza.
	%pho :	se a la piza mais l@fs est où ? l@fs est où ? l@fs est perdue ? regadez la glace. regadez la glace. Mmm@i
	%pho :	rɛgade la glas. rɛgade la glas. m@i la pizza. et voilà la glace. t'as mangé ? T'as mangé la glace ?

Nous allons maintenant analyser les mêmes éléments lors de l'interaction entre nos deux sujets plurilingues et deux enfants francophones afin de voir si la variation du nombre d'interlocuteurs a une influence sur la construction du discours de nos deux sujets.

### 2.3. *Situation entre deux enfants plurilingues et deux enfants francophones*

Dans cette interaction entre Sofia et Youssef et deux enfants francophones, on peut relever de la part de Youssef et Sofia de nombreux éléments indiquant qu'ils interagissent avec les autres enfants et qu'ils les incluent dans le jeu. Dans le graphique ci-dessous nous constatons que l'utilisation des pronoms est de nouveau très importante pour nos deux sujets ce qui nous indique que les enfants francophones semblent vraiment stimuler les deux enfants plurilingues dans la construction d'énoncés syntaxiquement plus élaborés. Les formes impératives restent très présentes et les formes interrogatives beaucoup moins surtout pour Youssef. On peut supposer que Youssef pose moins de questions sur ce qui l'entoure et prend plus part à l'interaction.

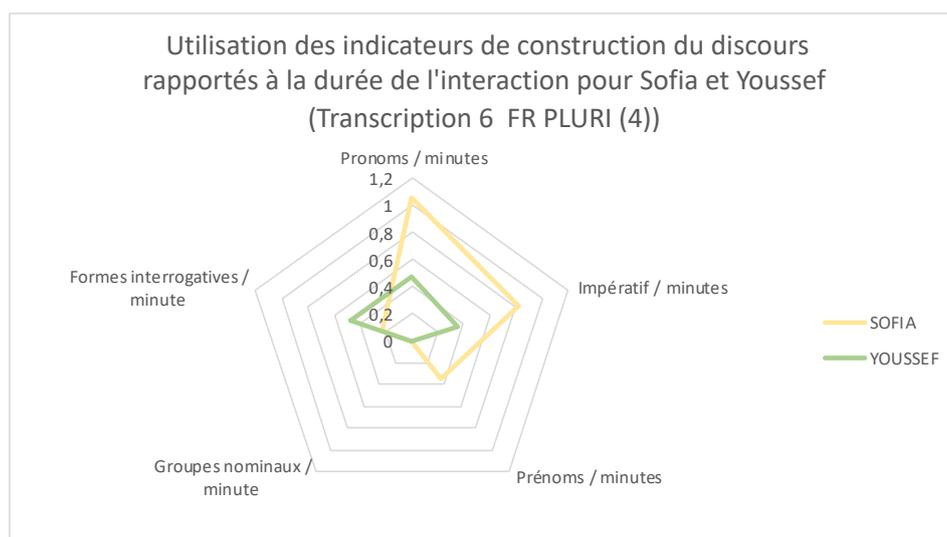


Figure 12 : Utilisation des indicateurs de construction du discours rapportés à la durée de l'interaction pour Sofia et Youssef (situation entre 2 enfants plurilingues et 2 enfants francophones)

Pour ce qui est des actes de langage, Sofia propose de nouveau de jouer à la maman et à la petite sœur et finalement impulse et influence la structure des échanges et la construction du jeu, comme on peut le constater dans l'extrait suivant :

#### Exemple 14

65	*SOF :	ok c'est pour moi. ma fourchette. jé peux té l'emprunter
	%pho :	3e pø te läpröëte moi suis la (pe)tite sœur et toi la maman ok ?
66	*SAM :	arrête Youssef !
67	*SOF :	La (pe)tite sœur elle a cusiné un joli poisson.
68	%pho :	la tit sæø el a kyzine œ 3oli pwasõ maman tiens ton poisson.
69	*HEL :	merci.

Concernant Youssef, il n'y a pas vraiment d'acte de langage mais à la fin de l'interaction il prend la parole pour dire que personne ne veut jouer avec lui (Exemple 15 ci-dessous). On peut considérer cela comme très positif car il a conscience que les autres cherchent à reproduire des situations au travers du jeu et il manifeste son envie d'y prendre part.

#### Exemple 15

71	*YOU :	personne ne veut jouer avec moi.
72	%pho :	pæson i vœ 3ue avek mwa

Au regard de ces différentes situations que nous avons tenté d'analyser du point de vue de la construction de l'échange, on peut noter que d'une part les indicateurs de prise en compte du ou des interlocuteurs sont présents dans les énoncés des deux sujets plurilingues, quelle que soit la situation d'interaction. D'autre part, le contenu semble s'enrichir et tenir plus compte de l'autre ou des autres lorsque les enfants plurilingues interagissent avec des enfants francophones. En effet, que ce soit en termes d'utilisation des différents éléments indiquant qu'ils incluent les autres dans le jeu ou bien en termes d'envie de jouer à quelque chose et de reproduire des situations vécues, les enfants plurilingues semblent être stimulés par les enfants francophones et ce particulièrement dans la dernière situation d'interaction où les deux sujets interagissent avec deux enfants francophones. On peut ici en déduire que pour ce qui est de la construction du discours et du jeu, le fait d'avoir plusieurs interlocuteurs vient naturellement enrichir l'input et stimuler les enfants plurilingues.

Après avoir observé et tenté d'analyser les variations des différentes configurations sur la prise de parole spontanée et sur la co-construction du discours entre les interlocuteurs, il nous a semblé essentiel d'analyser les échanges d'un point de vue plus linguistique et ainsi déterminer si d'un point de vue syntaxique il existe un réel levier.

Afin de mesurer si les différents constats analysés dans les chapitres 7 et 8, notamment l'impact a priori positif du format de l'interaction sur la prise de parole et la co construction du discours, nous avons souhaité vérifier et mesurer de quelle manière cela pouvait également avoir une influence sur le processus acquisitionnel d'une L2 chez le jeune enfant. Pour cela, nous avons choisi de nous concentrer sur la longueur moyenne des énoncés formulés et sur la construction et la formulation des phrases simples et plus complexes. Ces analyses seront commentées dans le chapitre suivant.

## **Chapitre 9. Structure de la phrase et des énoncés**

Dans les deux chapitres précédents nous avons mis en avant la place de l'interaction et de la construction du jeu avec l'autre comme levier dans l'acquisition d'une langue seconde pour les enfants plurilingues. Nous avons pu constater la manière dont les pairs francophones stimulent les enfants plurilingues. Sans pouvoir en faire une généralité on observe cependant que les situations mises en place ont favorisé la prise de parole des enfants plurilingues en essayant de rester dans le cadre d'un échange avec l'autre.

Dans ce chapitre nous allons essayer d'analyser dans quelle mesure ces échanges impactent la structure même des énoncés des enfants plurilingues et leur acquisition progressive de la structure linguistique de la langue française. Pour cela nous avons choisi d'analyser les énoncés sous deux angles : le nombre et la variation de la longueur des énoncés en fonction du cadre de l'interaction et la formulation de phrases simples et de phrases plus complexes.

### **1. Nombre et longueur moyenne des énoncés (LME)**

Lorsque les enfants prennent la parole, il arrive très souvent qu'ils forment plusieurs énoncés à la suite. Nous entendons par énoncé le segment de la chaîne parlée produit par un seul locuteur entre deux silences. Il peut donc s'agir d'unités syntaxiques plus ou moins grandes. La phrase est une forme d'énoncé, mais un simple « oui » en réponse à une question en est un également. Dans les différentes situations que nous avons pu observer, certains élèves peuvent formuler jusqu'à 10 énoncés au sein d'un même tour de parole. Il est intéressant de regarder le nombre moyen d'énoncés par tour de parole car cela nous indique l'activité langagière du locuteur. Pour compléter cette donnée, nous avons choisi d'analyser la longueur moyenne des énoncés, c'est-à-dire le nombre moyen de mots utilisés dans un seul énoncé. Cette donnée va nous permettre d'apprécier la complexité plus ou moins grande des énoncés qui est fonction de la maîtrise de la langue orale.

Dans un premier temps, nous avons observé les données d'Héloïse, élève francophone, lorsqu'elle est en interaction avec 3 autres enfants francophones. Il s'agit de la situation préalable qui nous a servi de repère pour analyser ensuite les données de nos deux sujets plurilingues.

Dans la figure ci-dessous, nous avons donc le nombre moyen d'énoncés par tour de parole et la LME d'une enfant francophone ayant un niveau de maîtrise normal de la langue

française pour sa tranche d'âge, ce qui nous donne une idée de ce vers quoi les enfants plurilingues peuvent tendre.

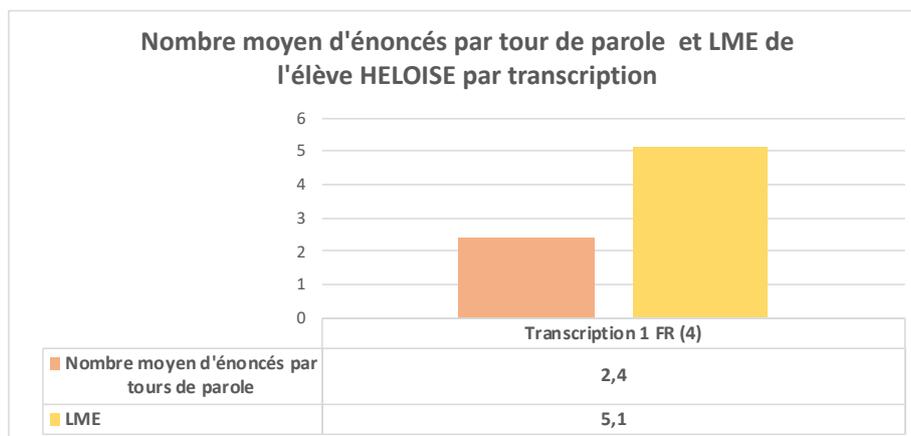


Figure 13: Nombre moyen d'énoncés par tour de parole et LME d'Héloïse

Nous avons utilisé ces données pour analyser et comparer celles des deux enfants plurilingues Sofia et Youssef et observer si l'on pouvait constater une évolution en fonction de la situation d'interaction dans laquelle ils se trouvaient.

Les deux graphiques ci-dessous rendent compte de l'évolution du nombre moyen d'énoncés par tours de paroles et de la LME pour Sofia et pour Youssef lors des trois interactions filmées : à gauche l'interaction entre 2 enfants plurilingues (situation 1), au milieu l'interaction entre un enfant plurilingue et un enfant francophone (situation 2) et à droite l'interaction entre 2 enfants plurilingues et 2 enfants francophones (situation 3).

Les deux figures montrent que les deux sujets plurilingues ont un nombre moyen d'énoncés par tour de parole qui avoisine celui d'Héloïse (Figure 13). Par contre, ils ont une LME en dessous de celle d'Héloïse indifféremment de la situation. Cela nous indique que leur degré de maîtrise de la langue n'est pas le même et que les énoncés qu'ils formulent sont donc plus courts.

De plus, en regardant les graphiques, nous pouvons sensiblement observer le même phénomène pour les deux sujets plurilingues. Entre la première et la dernière situation, le nombre moyen d'énoncés par tour de parole diminue tandis que la LME augmente. Par exemple, pour Youssef le nombre moyen d'énoncés par tour de parole passe de 3 pour la situation 1 (entre 2 élèves plurilingues) à 1,28 pour la situation 3 (entre 2 élèves plurilingues et 2 élèves francophones) alors que le nombre moyen de mots par énoncé formulé passe de 2,9 à 3,4. Il en va de même pour Sofia pour qui le nombre d'énoncés passe de 2,5 pour la

situation 1 à 1,8 pour la situation 3 et le nombre de mots par énoncé de 3,3 à 4,6. Cela nous indique que plus le nombre d'énoncés par tour de parole se réduit, plus leur longueur et donc leur complexité semblent augmenter. Nous pouvons donc en déduire que lorsque les enfants plurilingues échangent avec des enfants francophones, ils ont tendance à produire des énoncés plus complexes que lorsqu'ils échangent avec d'autres enfants plurilingues.

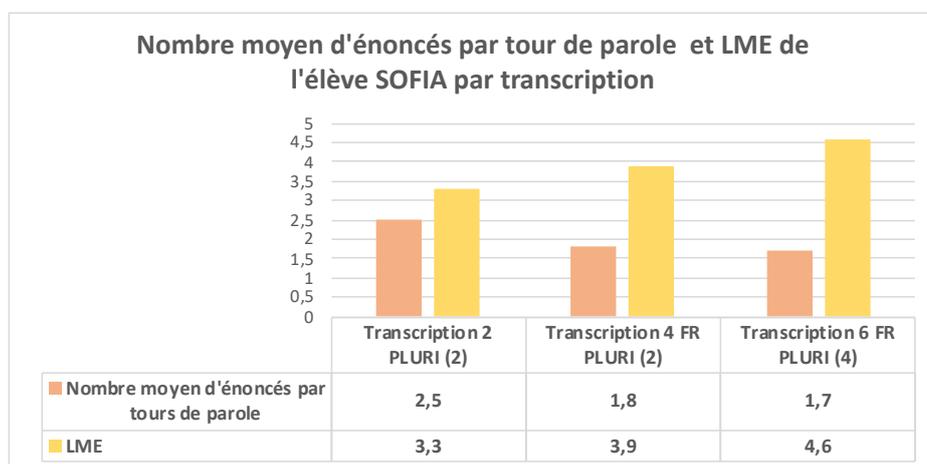


Figure 14: Nombre moyen d'énoncés par tour de parole et LME de Sofia.

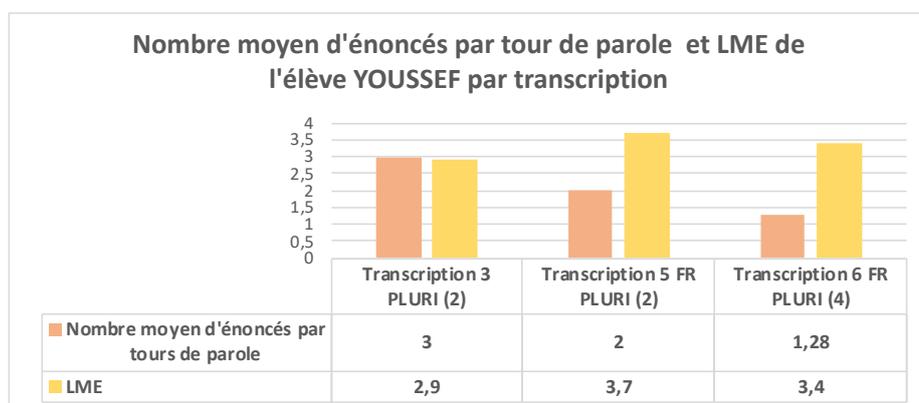


Figure 15: Nombre moyen d'énoncés par tour de parole et LME de Youssef.

Ainsi, l'analyse du nombre d'énoncés par tour de parole et de la LME nous permet de dégager une tendance en fonction de la situation d'interaction. En effet, il semblerait que lorsque les enfants plurilingues échangent entre eux ils utilisent beaucoup de mots mais produisent des énoncés très brefs. A l'inverse, lorsqu'ils échangent avec des enfants francophones leur nombre d'énoncés par tour de parole diminue mais leur LME augmente. On peut donc supposer que c'est la qualité de leurs énoncés qui augmente. Afin de vérifier cette hypothèse, nous allons tenter d'analyser d'un point de vue syntaxique le contenu des énoncés.

## 2. Phrases simples et phrases plus complexes

Rappelons ici que nous entendons par phrases simples des phrases contenant un sujet, un verbe et un objet, et par phrases complexes des phrases contenant plus de trois mots, plus longues et plus complexes tout en étant correctement architecturées.

Lors des premières observations non filmées en petits groupes, nous avons noté sur une échelle de 0 à 5 (0 étant le niveau le plus bas et 5 le niveau le plus élevé) la capacité des enfants à formuler des phrases simples et complexes (Annexe 6 p.112). Pour Youssef qui ne s'exprimait qu'avec des protomots et associait des mots ensemble sans construire de phrases syntaxiquement correctes la note était de 0 pour les phrases simples et complexes. Pour Sofia nous avons noté qu'elle formulait des phrases simples (note de 3/5) et quelques phrases complexes (note de 1/5).

Afin d'avoir un repère sur l'utilisation des phrases simples et plus complexes pour la tranche d'âge des enfants observés, nous avons choisi d'observer les données d'Héloïse lors de l'interaction entre quatre enfants francophones. Le graphique ci-dessous indique le pourcentage de phrases simples utilisées par rapport au nombre d'énoncés formulés (Figure 16).

Nous pouvons observer que sur 30 énoncés formulés, Héloïse a utilisé 14 phrases simples et 7 phrases complexes. Les phrases simples représentent 46,6 % du total de ses énoncés et les phrases complexes 23,3%. Les phrases simples et complexes représentent 70% du total de ses énoncés. Les 30% restants sont des énoncés plus simples ne contenant qu'un ou deux mots. Cela correspond à un stade normal de développement chez un enfant francophone de 4 ans et 10 mois.

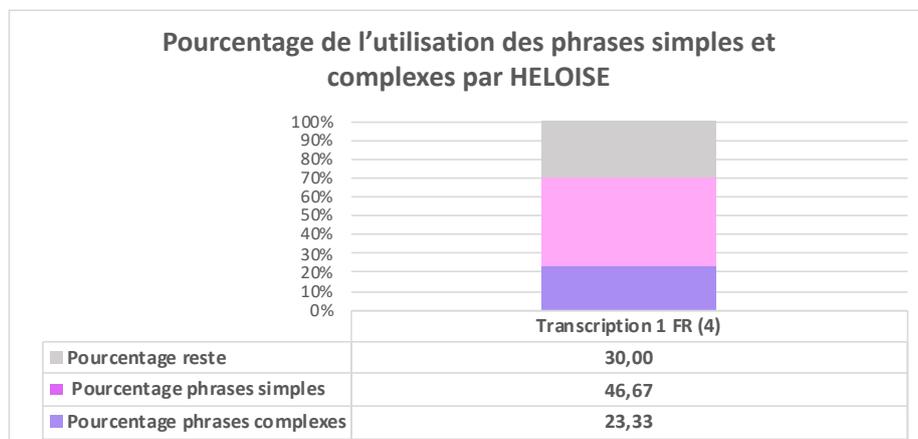


Figure 16 : Pourcentage phrases simples et complexes d'Héloïse.

Pour illustrer ces données, voici un exemple ci-dessous de phrases simples et complexes formulées par Héloïse :

#### Exemple 16

12	*HEL :	c'est du bon poisson. oh merci Ecrin ! c'est exactement ce que je voulais. je crois que c'est prêt. il faut juste mettre des chaises.
----	--------	---

Nous allons maintenant analyser l'utilisation et la formulation de phrases simples par nos deux sujets plurilingues lors des différentes situations d'interaction.

### *2.1. Phrases simples*

Nous avons relevé pour chaque situation d'interaction les phrases simples formulées par les deux sujets plurilingues afin entre autres de les comparer avec les données d'Héloïse. Pour mieux observer l'évolution entre chaque situation d'interaction, nous avons rapporté ces données en pourcentage du nombre d'énoncés formulés pour chaque enfant pour chaque situation d'interaction. Nous avons choisi de présenter ces données dans un graphique pour chaque enfant.

Le graphique ci-dessous représente l'utilisation en pourcentage des phrases simples par Sofia lors des trois interactions auxquelles elle a pris part. Ce que nous pouvons observer, c'est une utilisation des phrases simples qui augmente. On observe une utilisation des phrases simples qui passe de 19,5% à 32,8% entre la première situation où elle interagit avec une autre enfant plurilingue et la deuxième situation où elle interagit avec un élève francophone. L'augmentation est toujours présente entre la deuxième situation et la dernière (interaction avec Youssef et deux enfants francophones) même si elle est moins importante de 32,8% à 35,3%). Si l'on compare ces données à celles d'Héloïse et notamment la proportion de phrases simples utilisées, on note que Sofia utilise moins de phrases simples qu'Héloïse (35,2 % pour Sofia dans la dernière situation d'interaction contre 46,6% pour Héloïse)

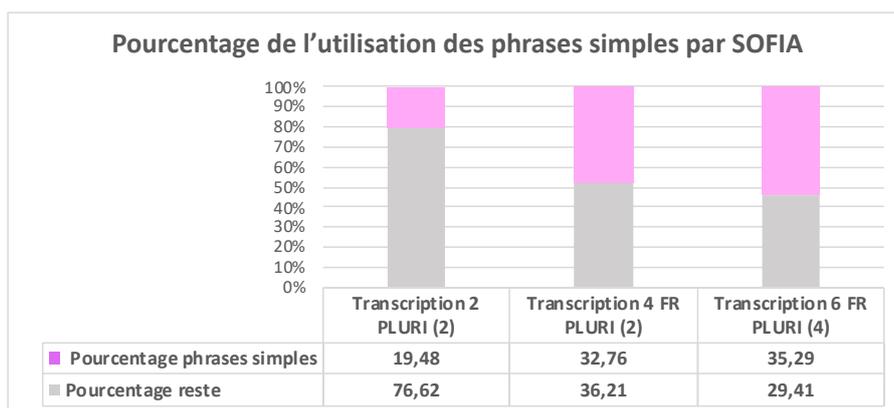


Figure 17 : Pourcentage phrases simples de Sofia

Passons maintenant aux données de Youssef. Ce que nous observons sur le graphique ci-dessous c'est une forte augmentation de l'utilisation des phrases simples entre la première situation (entre 2 enfants plurilingues) et la deuxième situation (entre Youssef et un enfant francophone) qui passe de 19,5% à 32,8%. On note une légère diminution entre la deuxième et la troisième situation d'interaction avec toutefois une proportion de phrases simples qui demeure importante. On remarque qu'au maximum, la proportion de phrases simples de Youssef est de 64% ce qui est au-dessus du pourcentage d'Héloïse que nous avons choisie comme point de comparaison (46,6%).

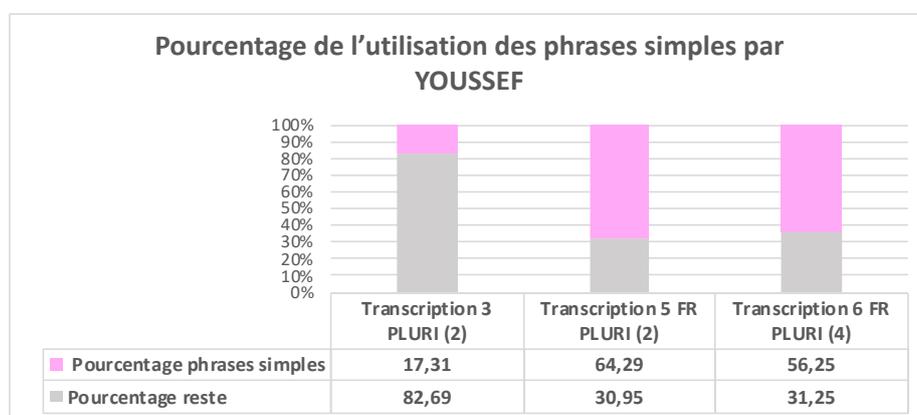


Figure 18: Pourcentage des phrases simples de Youssef

De ces premières analyses sur l'utilisation des phrases simples, nous pouvons dégager une tendance similaire pour les deux enfants plurilingues. En effet, la formulation et le recours aux phrases simples augmentent lorsqu'ils sont en interaction avec des enfants francophones. Les résultats sont très parlants pour Youssef. Étant plus jeune que les autres interlocuteurs on peut imaginer que sa marge de progression est également plus importante. Les résultats sont légèrement moins parlants pour Sofia mais le nombre de

phrases simples proportionnellement au nombre total d'énoncés augmente tout de même lorsqu'elle est en interaction avec des enfants francophones.

## 2.2. Phrases complexes

Pour compléter les analyses précédentes, nous avons choisi d'analyser l'utilisation des phrases plus complexes par les enfants plurilingues en fonction de la situation d'interaction. Nous avons choisi de présenter les données de Sofia et Youssef dans un graphique indiquant le pourcentage représenté par les phrases simples et plus complexes par rapport au nombre d'énoncés formulés pour chaque situation d'interaction.

Tout d'abord en ce qui concerne Sofia, nous pouvons observer que le nombre de phrases complexes formulées est en augmentation constante. L'augmentation est assez fulgurante entre la situation 1 (entre deux enfants plurilingues) et la situation 2 (entre une enfant plurilingue et une enfant francophone) où l'utilisation des phrases complexes passe de 3,8% du total des énoncés à 31%.

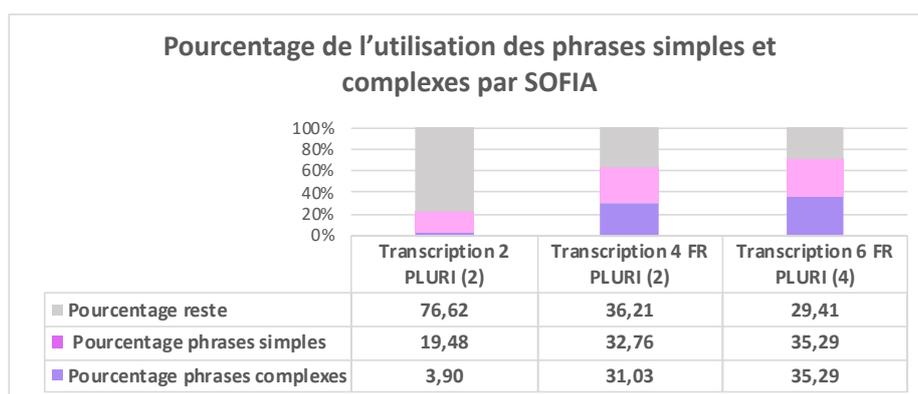


Figure 19: Pourcentage des phrases simples et complexes de Sofia

Ci-dessous un exemple de phrases plus complexes formulées par Sofia :

### Exemple 23

32	*SOF :	moi je veux pas manger (du) gâteau à la fraise. je veux ça[////]. on joue à le maman et le papa ?+...
33	*SAM :	oh@i une pizza pour moi.
34	*SOF :	+, toi t(u)es le papa et moi (je) suis la petite sœur.
	%pho :	twa te læ papa e mu se la pätit seø
35	*SAM :	tu viens on va manger ?
36	*SOF :	on joue ? moi cé la petite sœur et toi le papa, OK ?
	%pho	mwa se pätit seø e twa læ papa oke

Passons maintenant aux données concernant Youssef. Le constat est dans l'ensemble similaire. En effet, la formulation de phrases plus complexes est également en constante augmentation entre la situation 1 et la situation 3. Youssef en utilise encore peu, mais nous présumons qu'au regard de son âge il est encore en cours d'acquisition de la phrase simple et qu'il commence seulement à formuler ses premières phrases plus complexes.

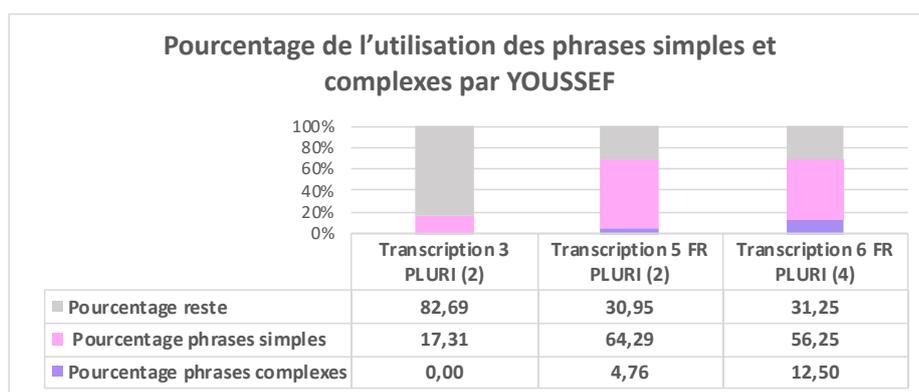


Figure 20 : Pourcentage des phrases simples et complexes de Youssef

#### Exemple 24

42	* YOU :	(je) vais ranger les yy.
	%pho :	ve rãʒe le baket
	%int :	vais ranger les paniers/2/ non c'est (à) moi de ranger. je vais le ranger.

A partir de ces différentes données nous pouvons observer que l'utilisation de la phrase complexe augmente de manière importante lorsque les enfants plurilingues sont en interaction avec les enfants francophones. Pour Youssef, le nombre de phrases complexes demeure faible mais comme nous l'avons déjà vu, ce phénomène peut s'expliquer par son plus jeune âge et par le fait qu'il est en train d'acquérir la phrase simple, ceci confirmant les résultats vus précédemment. Le fait qu'ils arrivent à formuler des phrases plus complexes nous montre que l'utilisation de la phrase simple est soit acquise soit en cours d'acquisition.

Nous pouvons également constater que les enfants plurilingues semblent être plus stimulés dans la situation d'interaction où il y a quatre interlocuteurs. Nous pouvons supposer plusieurs choses. D'une part que l'input reçu est plus riche et plus varié et d'autre part que les enfants sont d'autant plus stimulés qu'ils doivent entrer en interaction avec

plusieurs interlocuteurs et se faire comprendre par tous. La variable du nombre d'interlocuteur est probablement à ajuster en fonction du niveau de maîtrise de la langue. L'enfant doit être stimulé mais cela ne doit pas le mettre en difficulté de devoir entrer en communication avec plusieurs interlocuteurs en même temps.

### 3. Synthèse

L'analyse de la formulation et de l'utilisation des phrases simples et plus complexes nous montre que les deux enfants plurilingues sont en pleine acquisition de la langue française et qu'ils se situent à une phase tout à fait normale du développement du langage. On constate que les résultats sont beaucoup plus flagrants lorsqu'ils sont en interaction avec des enfants francophones plutôt qu'avec d'autres enfants plurilingues qui ont également une maîtrise fragile de la langue. Ce constat est d'autant plus important que dans le cadre de l'école, la tendance est à former des groupes de langage par niveaux, les enfants plurilingues se retrouvant la plupart du temps tous dans le même groupe.

Les deux graphiques ci-dessous montrent l'évolution de l'utilisation des phrases simples et complexes ainsi que le nombre moyen d'énoncés par tour de parole pour chacun des deux sujets plurilingues et en fonction de la situation d'interaction. Ce que nous constatons c'est que plus le nombre d'énoncés par tour de parole diminue plus l'utilisation de phrases simples et complexes augmente lorsque les enfants plurilingues sont en interaction avec les enfants francophones quelle que soit le nombre d'interlocuteurs. On en déduit donc que les enfants plurilingues formulent moins d'énoncés courts et que la qualité et la complexité de leurs énoncés augmentent.

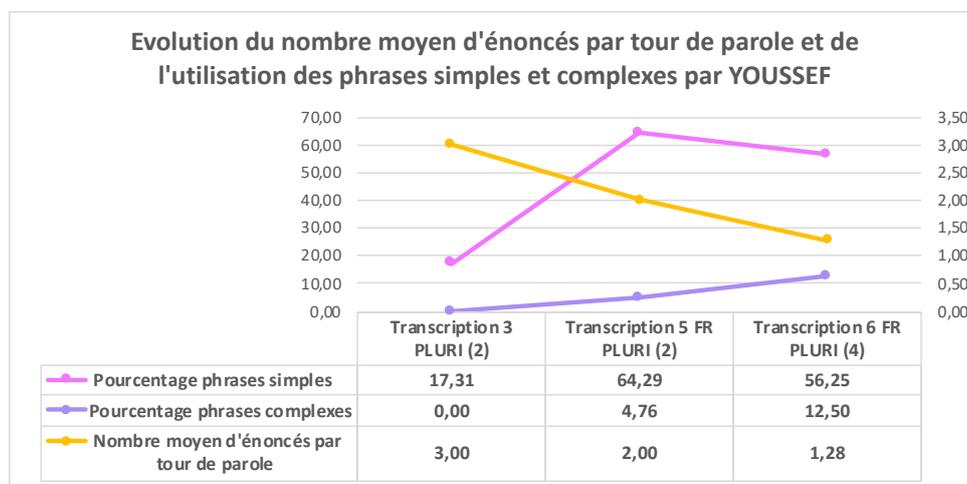


Figure 21: Évolution du nombre moyen d'énoncés par tour de parole et de l'utilisation des phrases simples et complexes par Youssef

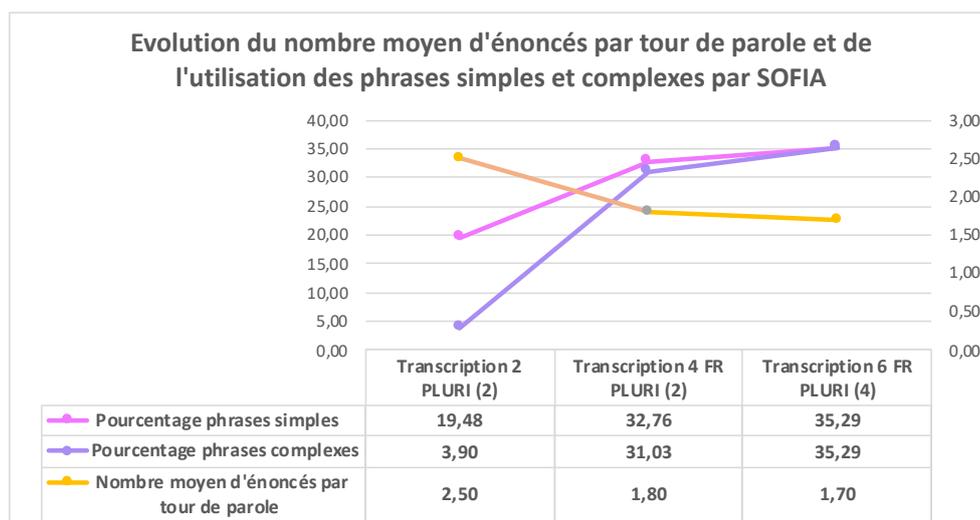


Figure 22: Évolution du nombre moyen d'énoncés par tour de parole et de l'utilisation des phrases simples et complexes par Sofia

Ainsi comme la qualité des énoncés des enfants plurilingues augmente lorsqu'ils sont en interaction avec des enfants francophones, nous pouvons donc supposer que c'est un facteur stimulant et un levier dans le processus acquisitionnel de leur L2. Nous rejoignons ici la théorie de Vigotsky selon laquelle la collaboration et l'imitation occupent une place essentielle dans le processus d'acquisition du langage. Cette phase se situant dans la ZPD du jeune enfant elle contribue largement à son développement langagier.

## Conclusion

En s'inspirant des grandes théories d'acquisition du langage et en s'appuyant sur une problématique concrète d'enseignement, cette recherche menée sur le terrain a permis de mettre en évidence de nouvelles pistes de réflexion.

A travers les observations de ces deux enfants plurilingues, Sofia et Youssef, lors de plusieurs situations d'interaction dont nous avons soigneusement pensé et réfléchi le cadre et en faisant varier le profil des interlocuteurs et leur nombre, nous avons pu obtenir des premiers résultats pertinents sur l'impact positif que pourraient avoir les interactions entre pairs sur le processus acquisitionnel d'une L2. Ce constat peut sembler évident car nous savons que c'est en partie au contact des autres que l'enfant va progressivement acquérir la langue orale. Cependant, dans le cadre scolaire, les enseignants de maternelle sont en constante recherche de nouvelles pistes didactiques permettant d'inclure au mieux tous les profils d'élèves notamment dans l'apprentissage du langage. En faisant le choix de créer une nouvelle situation d'apprentissage et en positionnant l'enseignant en retrait plutôt que de tenter d'améliorer des situations qui dysfonctionnent, nous avons permis une prise de conscience des différents facteurs intervenant dans le processus d'acquisition de la langue, et notamment l'importance du cadre de l'interaction et de chaque acteur y prenant part. Le rôle central de l'enseignant dans le système éducatif français ne permet que très peu d'observer et d'analyser ce qui se joue entre les élèves et cette recherche nous a montré que les interactions entre pairs pouvaient être un réel levier sur lequel l'enseignant peut s'appuyer.

Nous avons conscience que la période courte sur laquelle ont été effectuées les observations mais également l'échantillon très petit sur lequel elles ont été faites nécessiteraient une mise en œuvre plus approfondie en multipliant le profil des élèves et en analysant les variations sur le plus long terme ou en élargissant peut être nos réflexions sur d'autres attributs de la langue que celle de la construction et l'utilisation de phrases simples et plus complexes.

Néanmoins, nous avons eu la chance d'avoir des échanges avec l'enseignante de la classe et d'autres enseignants de maternelle de la même école plusieurs mois après l'expérience que nous avons menée. Cette expérience a fait écho et pourrait bien alimenter de futures mises en œuvre d'ateliers de langage pour des enfants plurilingues scolarisés en maternelle.

Au-delà de ces premiers constats, il apparaît que cette situation d'interaction construite en amont et incluant la diversité linguistique et culturelle, permet également de valoriser et d'intégrer chaque élève au sein du groupe classe. La prise en compte de l'altérité, la collaboration et l'entre-aide sont autant de valeurs qui vont accompagner les enfants dans leur émancipation et les aider à se construire en tant qu'élève et futur citoyen.

## Bibliographie

- Alvarez, C., & Meyer, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les Arènes.
- Arditty, J. (2003). Acquisition et interaction\*. *Linx*, 49, 19-40.  
<https://doi.org/10.4000/linx.530>
- Bonniec, G. P.-L., & Moscato, M. (1984). *Le Langage : Construction et actualisation*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXI N° 3, 8-20.  
<https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Danon-Boileau, L. (2018). *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.  
<https://doi-org.sidnomade-1.grenet.fr/10.3917/puf.danon.2018.01>
- de Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (s. d.). *Acquisition et contrat didactique : Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. 14.
- De Houwer, A. (1995). L'alternance codique intra-phrastique dans le discours de jeunes bilingues. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 6, 39-64.  
<https://doi.org/10.4000/aile.4932>
- Hassan, R. (2006). Entrée dans l'écrit et relations oral/écrit en maternelle. Questions pour/à la didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 39(2), 28-32.  
<https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1713>
- Hamurcu-Süverdem, B., & Akinci, M.-A. (2016). Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. *Revue française de linguistique appliquée*, XXI(2), 81.  
<https://doi.org/10.3917/rfla.212.0081>
- Jisa, H. (2003). L'acquisition du langage : Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. *Terrain*, 40, 115-132. <https://doi.org/10.4000/terrain.1562>
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues* | *Cairn.info*. 24.
- Kail, M. (2016). *La plasticité : Une clef pour les apprentissages langagiers tout au long de la vie*. 9.
- Kail, M., Fayol, M., Bassano, D., Bertoncini, J., Bijeljac-Babic, R., Boysson-Bardies, B. de, Christophe, A., Dehaene-Lambertz, G., Lepot-Froment, C., Van Hout, A., Van Ooijen, B., & Veneziano, E. (Éds.). (2003). *Le langage en émergence, de la naissance à 3 ans* (2e édition corrigée). Presses universitaires de France.

- Kail, M., Fayol, M., Bernicot, J., Colé, P., Gaonac'h, D., Gombert, J.-É., Hickmann, M., Perdue, C., & Valdois, S. (Éds.). (2000). *Le langage en développement, au-delà de 3 ans*. Presses universitaires de France.
- Kerbrat-Orecchioni C., (2001). *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.
- Lanza, E. (1995). Input parental et différenciation linguistique chez une bilingue de deux ans : Interactions dyadiques et triadiques. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 6, 11-37. <https://doi.org/10.4000/aile.4939>
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : Enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 203-223.  
<https://doi.org/10.4000/aile.4549>
- Matthey, M., (2020). *Acquisition et interaction*. Cours de M2. UGA.
- Nardy, A. (s. d.). *Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : Facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social*. 453.
- Nardy, A., Chevrot, J.-P., & Barbu, S. (2015). Variation sociophonétique et acquisition du langage : Repères, débats, perspectives. *Langage et société*, 151(1), 27. <https://doi.org/10.3917/lis.151.0027>
- Nelson, L. (s. d.). (2017) *Contact de langues et enseignements : Apprentissage du français en milieu scolaire guyanais*. Linguistique. Université de Lyon.
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : Changer les pratiques et pratiquer le changement. . . *Recherche*, 11.
- Meisel, J. M. (2009). 1. Âge du début de l'acquisition successive du bilinguisme : Effets sur le développement grammatical. In M. Kail, M. Fayol, & M. Hickmann (Éds.), *Apprentissage des langues* (p. 243-272). CNRS Éditions.  
<https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.5968>
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 95-121. <https://doi.org/10.4000/aile.4912>
- Piaget, J. (s. d.). *Actualités pédagogiques et psychologiques*, 212.
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin VALS-ASLA*, 59, 159-169.
- Poussin, C. (2017). *Introduction* (p. 3-8). Presses Universitaires de France; Cairn.info.  
<https://www.cairn.info/la-pedagogie-montessori--9782130795698-p-3.htm>
- Py, B. (1995). *Quelques remarques sur les notions d'exolingue et de bilinguisme*. *Cahiers de praxématique*, 25, 79-96.  
<https://doi.org/10.4000/praxematique.3085>

- Schlyter, S. (1995). Introduction. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 6, 3-9.  
<https://doi.org/10.4000/aile.4931>
- SIMON, D.-L., DOMPMARTIN-NORMAND, C., GALLIGANI, S., & MAIRE SANDOZ, M.-O. (2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : Rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve.
- Trimaille, C. (2020). *Plurilinguismes et identités* ; CNED.
- Vidal, C. (2012). *La plasticité cérébrale : Une révolution en neurobiologie*. *Spirale*, 63(3), 17-22. Cairn.info.  
<https://doi.org/10.3917/spi.063.0017>
- Watorek, M., & Wauquier-Gravelines, S. (2016). Diversité d'approches et de méthodes en acquisition des langues secondes. *Revue française de linguistique appliquée*, XXI(2), 5. <https://doi.org/10.3917/rfla.212.0005>
- Watorek, M. (Éd.). (2004a, b, c, d, e ; f.). *Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes*. Larousse.

## Sitographie

*L'acquisition du langage*—Marie-Louise Moreau, Marc Richelle—Google Livres. (s. d.).

Consulté 11 avril 2021, à l'adresse

[https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=Ihjb3xv5LdIC&oi=fnd&pg=PA4&dq=acquisition+du+langage&ots=g7ILNLAyl8&sig=cJuu3-waiPKxJMj16tFVzNN9feY&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=Ihjb3xv5LdIC&oi=fnd&pg=PA4&dq=acquisition+du+langage&ots=g7ILNLAyl8&sig=cJuu3-waiPKxJMj16tFVzNN9feY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

*Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. (s. d.). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

Consulté 10 novembre 2021, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>

Cédille, E. G.-E.-L. /. (s. d.). *Projet Léonard—Acquisition du langage et grammaticalisation—Transcriptions*. Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines (ENS-LSH). Consulté 26 octobre 2021, à l'adresse

[http://anr-leonard.ens-lsh.fr/rubrique.php3?id\\_rubrique=141](http://anr-leonard.ens-lsh.fr/rubrique.php3?id_rubrique=141)

*Programmes et horaires à l'école maternelle*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 26 octobre 2021, à l'adresse

<https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-1-ecole-maternelle-4193>

*Programme d'enseignement de l'école maternelle*—Data.gouv.fr. (s. d.). Consulté 26 octobre 2021, à l'adresse <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/programme-denseignement-de-lecole-maternelle/>

*Théories de l'acquisition du langage*. (s. d.). Consulté 17 octobre 2021, à l'adresse

<https://www.institut-numerique.org/2-theories-de-lacquisition-du-langage-53090903f4237>

## **Sigles et abréviations utilisés**

ATSEM :	Agent Territorial
CECR :	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
ESPE :	École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
G.U. :	Grammaire Universelle
LAD :	Language Acquisition Device
L1 :	Langue Première
L2 :	Langue Seconde
LVE :	Langue Vivante Étrangère
PISA :	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PS :	Petite Section
RAL :	Recherche en Acquisition du Langage
MS :	Moyenne Section Spécialisé des Écoles Maternelles
SVO :	Sujet Verbe Objet
ZPD :	Zone Proximale de Développement
ZEP :	Zone d'Éducation Prioritaire

## Table des illustrations

Figure 1 : Typologie simplifiée des situations de communication (M. Matthey). .....	27
Figure 3 : Répertoire des L2 des élèves.....	47
Figure 4 : Langues entendues et/ ou parlées par les élèves .....	48
Figure 5 : : Analyse des tours de parole de Sofia par transcription.....	73
Figure 6 : Analyse des tours de parole de Youssef par transcription .....	73
Figure 7: Utilisation des indicateurs de construction du discours rapportés à la durée de l'interaction pour Héloïse (situation entre 4 enfants francophones) .....	76
Figure 8 : Utilisation des indicateurs de construction du discours rapportés à la durée de l'interaction pour Sofia (situation entre 2 enfants plurilingues).....	77
Figure 9 : Utilisation des indicateurs de construction du discours rapportés à la durée de l'interaction pour Youssef (situation entre 2 enfants plurilingues).....	78
Figure 10 : Utilisation des indicateurs de construction du discours rapportés à la durée de l'interaction pour Sofia (situation entre 1 enfant plurilingue et 1 enfant francophone) .....	80
Figure 11 : Utilisation des indicateurs de construction du discours rapportés à la durée de l'interaction pour Youssef (situation entre 1 enfant plurilingue et 1 enfant francophone).....	81
Figure 12 : Utilisation des indicateurs de construction du discours rapportés à la durée de l'interaction pour Sofia et Youssef (situation entre 2 enfants plurilingues et 2 enfants francophones) .....	82
Figure 13: Nombre moyen d'énoncés par tour de parole et LME d'Héloïse .....	86
Figure 14: Nombre moyen d'énoncés par tour de parole et LME de Sofia.....	87
Figure 15: Nombre moyen d'énoncés par tour de parole et LME de Youssef.....	87
Figure 16 : Pourcentage phrases simples et complexes d'Héloïse. ....	88
Figure 17 : Pourcentage phrases simples de Sofia .....	90
Figure 18: Pourcentage des phrases simples de Youssef .....	90
Figure 19: Pourcentage des phrases simples et complexes de Sofia .....	91
Figure 20 : Pourcentage des phrases simples et complexes de Youssef .....	92
Figure 21: Évolution du nombre moyen d'énoncés par tour de parole et de l'utilisation des phrases simples et complexes par Youssef.....	93
Figure 22: Évolution du nombre moyen d'énoncés par tour de parole et de l'utilisation des phrases simples et complexes par Sofia .....	94

## **Table des annexes<sup>1</sup>**

Annexe 1 : Gestes Borel Maisonnny .....	104
Annexe 2 : Premier questionnaire adressé aux familles .....	106
Annexe 3 : Tableau des données du premier questionnaire .....	107
Annexe 4 : Deuxième questionnaire adressé aux familles .....	108
Annexe 5 : Tableau des donnés du deuxième questionnaire .....	110
Annexe 6 : Tableau des premières observations .....	112
Annexe 7 : Autorisation parentale .....	113
Annexe 8 : Transcription 1 FR (4), interaction entre 4 enfants francophones .....	114
Annexe 9 : Transcription 2 PLURI (2), interaction entre Sofia et une élève plurilingue..	118
Annexe 10 : Transcription 3 PLURI (2), interaction entre Youssef et une élève plurilingue .....	122
Annexe 11 : Transcription 4 FR PLURI (2), interaction entre Sofia et un élève francophone .....	125
Annexe 12 : Transcription 5 FR PLURI (2), interaction entre Youssef et une élève francophone .....	128
Annexe 13 : Transcription 6 FR PLURI (4), interaction entre Youssef, Sofia et deux élèves francophones.....	131
Annexe 14 : Codes de transcription au format CHAT .....	135

## Annexe 1 : Gestes Borel Maisonnny

Les gestes Borel-Maisonnny (1)				Les gestes Borel-Maisonnny (2)			
[a]	<b>a</b>		J'ouvre ma main et je dis « a ».	[on]	<b>on om</b>		Je pose le o sur mon nez et je dis « on ».
[i]	<b>i y</b>		Je lève mon doigt et je dis « i ».	[an]	<b>an, en am, em</b>		Je pose le a sur mon nez et je dis « an ».
[o]	<b>o au, eau</b>		Je forme un rond avec mes doigts et je dis « o ».	[in]	<b>in im, ain, ein</b>		Je pose le i sur mon nez et je dis « in ».
[u]	<b>u</b>		Je lève mes deux doigts et je dis « u ».	[oi]	<b>oi</b>		Mes doigts se joignent puis s'ouvrent et je dis « oi ».
[é]	<b>é er, ez</b>		Je mets ma main en avant comme un accent et je dis « é ».	[oin]	<b>oin</b>		Je ferme mes deux doigts sur mon nez puis je les ouvre et je dis « oin ».
[è]	<b>è, ê ai, ei, et</b>		Je mets ma main en arrière comme un accent et je dis « è ».	[ill]	<b>ill eill, euill aill, ouill</b>		Je dis « ill » en soufflant un peu.
[e]	<b>e eu, œu</b>		Je forme un creux avec ma main et je dis « e ».	[ill]	<b>il eil, euil, ail, ouil</b>		Je dis « ill » en soufflant un peu.
[eu]	<b>eu, œu</b>		Je mets mon pouce entre mes doigts et je dis « eu ».	[ill]	<b>ien, ion ier, ieu</b>		Je dis « ill » en soufflant un peu.
[ou]	<b>ou</b>		Je forme un o et un u, et je dis « ou ».	[ill]	<b>ay uy oy</b>		Je dis « ill » en soufflant un peu.

*Le blog de  Chat noir*

Les gestes Borel-Maisonnny (3)				Les gestes Borel-Maisonnny (4)			
[f]	<b>f ph</b>		Je fais comme si je frottais fort et je dis « f ».	[n]	<b>n</b>		Je pose mon doigt sur mon nez et je dis « n ».
[s]	<b>s, ss c, ç</b>		Je trace un S avec mes doigts et je dis « s ».	[p]	<b>p</b>		Je ferme mon poing puis j'ouvre ma main et je dis « p ».
[ch]	<b>ch</b>		Je prends mes joues et je dis « ch ».	[t]	<b>t</b>		Mon index et mon pouce se joignent puis s'ouvrent et je dis « t ».
[v]	<b>v</b>		Je fais un v avec mes mains et je dis « v ».	[c]	<b>c qu, k</b>		Mon doigt montre le fond de ma bouche et je dis « c ».
[z]	<b>z s</b>		Mon doigt fait des zigzags comme un moustique et je dis « z ».	[b]	<b>b</b>		Je ferme mon poing sur mon ventre puis je l'ouvre et je dis « b ».
[j]	<b>j g</b>		Je fais un petit point sur ma joue et je dis « j ».	[d]	<b>d</b>		Mon poing se ferme dans mon dos et je dis « d ».
[l]	<b>l</b>		Je mets mon doigt devant mes lèvres et je dis « l » avec ma langue.	[g]	<b>g gu</b>		Je montre ma bouche et ma gorge et je dis « g ».
[r]	<b>r</b>		Je montre ma gorge et je dis « r ».	[gn]	<b>gn</b>		Mon doigt monte d'un côté du nez puis descend de l'autre et je dis « gn ».
[m]	<b>m</b>		Je pose trois doigts et je les lève en disant « m ».	[cs]	<b>x</b>		Je croise mes doigts pour former un X et je dis « x ».

Le blog de  Chat noir

## Annexe 2 : Premier questionnaire adressé aux familles



Chers parents,

A partir du mois de janvier, Céline LAGARDE, enseignante de l'école Jean Moulin en classe de PS-MS va intervenir dans la classe dans le cadre de sa formation universitaire en Sciences du langage qu'elle suit cette année.

Afin de préparer au mieux ces interventions, nous souhaiterions récolter quelques données.

Nous souhaiterions connaître les langues présentes dans votre cadre familial, dans votre cercle amical ou toute langue avec laquelle votre enfant a pu être en contact (vacances, connaissances, etc.).

Même si cette langue n'est pas parlée, ni comprise et qu'il l'a simplement entendue vous pouvez la mentionner. Le but étant d'avoir une vision d'ensemble de toutes les langues qui sont ou ont été présentes à un moment donné pour vos enfants et ainsi de créer un répertoire des langues de la classe.

Merci par avance de votre collaboration !

**NOM de l'enfant :**

**Prénom :**

**Age :**

**Langue maternelle :**

**Langue(s) parlée(s) à la maison :**

**Langue(s) avec la-les-quelle(s) votre enfant a été en contact (même très peu)  
:**



## Annexe 4 : Deuxième questionnaire adressé aux familles



La Verpillère, le 8 janvier 2021

Chers parents,

Je suis Céline LAGARDE, enseignante depuis 4 ans à l'école Jean Moulin en maternelle chez les Petits Moyens. Je suis cette année en formation à l'Université de Grenoble Alpes en Sciences du langage, et dans le cadre de mon mémoire je vais avoir l'occasion d'intervenir dans la classe de Mme Anne Laure BOISGONTIER avec qui j'ai l'habitude de collaborer sur le fonctionnement de nos classes.

Mon mémoire portera sur l'acquisition du langage chez les jeunes enfants et dans le cadre de mes interventions, j'ai de nouveau besoin de quelques informations concernant votre enfant et son environnement.

Vous trouverez un premier formulaire qui nous aidera à mieux définir ce que votre enfant est capable de formuler dans certains contextes de la vie courante **dans sa langue maternelle**.

Vous trouverez également un deuxième formulaire d'autorisation pour l'enregistrement audio et vidéo de certaines interventions que j'effectuerai. Ces enregistrements serviront uniquement à l'analyse de données dans le cadre de mon mémoire et ne seront pas diffusés.

Je vous remercie par avance pour votre collaboration et votre aide précieuse.

Au plaisir de vous rencontrer.

Bien cordialement

Céline LAGARDE

**NOM** : ..... **Prénom** : .....

Profession de la mère : .....

Profession du père : .....

Nombre de frères et sœurs : .....

Age des frères et sœurs : .....

Place dans la fratrie : .....

Langue(s) parlée(s) à la maison : .....

Langue(s) utilisée(s) pour les lectures d'histoires : .....

Langue(s) dans la/lesquelle(s) votre enfant regarde la télévision : .....

Langue(s) utilisée(s) avec d'autres membres de la famille : .....

Langue(s) utilisée(s) avec les amis de la famille : .....

**Langue maternelle de l'enfant : langue que votre enfant a entendu dès la naissance et parlé en premier (premiers mots)**

**Dans sa langue maternelle**, votre enfant est capable de formuler les demandes suivantes en produisant une phrase courte (au moins trois mots) (j'ai envie de , je veux..., j'ai besoin...) :

Pour aller aux toilettes <i>(je veux faire pipi, j'ai envie d'aller aux toilettes)</i>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
Pour boire <i>(j'ai soif, je veux boire)</i>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
Pour manger <i>(j'ai faim, je veux manger)</i>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>

**Dans sa langue maternelle**, votre enfant est capable de vous dire de manière compréhensible :

J'ai chaud	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
J'ai froid	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
Je ne me sens pas bien	<b>OUI</b>	<b>NON</b>

**Dans sa langue maternelle**, votre enfant peut produire de courtes phrases (3 mots au moins) et se faire comprendre pour :

Raconter des petits bouts d'une histoire qu'il connaît	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
Raconter des moments de ce qu'il a fait pendant les vacances	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
Raconter des moments de sa journée à l'école	<b>OUI</b>	<b>NON</b>



Prénom	Phrases simples dans sa LM pour aller aux toilettes	Phrases simples dans sa LM pour boire	Phrases simples dans sa LM pour manger	Dire dans sa LM j'ai chaud	Dire dans sa LM j'ai froid	Dire dans sa LM je ne me sens pas bien	phrases simples LM raconter une histoire connue	phrases simples pour raconter ses vacances	phrases simples LM raconter sa journée d'école	Phrases simples LM toilette2	Phrases simples LM boire2	Phrases simples LM manger3	Dire dans sa LM j'ai chaud4	Dire dans sa LM j'ai froid5	Dire dans sa LM je me sens pas bien 6	LM phrases simples / raconter une histoire connu7	phrases simples LM /raconter ses vacances8	phrases simples LM raconter sa journée d'école9
									0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	NON	NON	1	1	1	1	1	1	0	0	0
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	NON	OUI	NON	1	1	1	1	1	0	0	1	0
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
										0	0	0	0	0	0	0	0	0
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	OUI	NON	OUI	1	1	1	1	1	0	1	0	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	NON	OUI	1	1	1	1	1	1	0	0	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
										0	0	0	0	0	0	0	0	0
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
										0	0	0	0	0	0	0	0	0
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	OUI	OUI		1	1	1	1	1	0	1	1	0
	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	1	1	1	1	1	1	1	1	1

## Annexe 6 : Tableau des premières observations

OBSERVATION PS/MS 18/01/2021 (jeu libre avec le bébé, le bain, les vêtements) notes de 0 à 5, 5 étant le niveau le plus élevé.						
Prénom	NIVEAU	prononciation	compréhension	phrases simples (S. V. O.)	phrases complexes	commentaires / exemples
	PS	3	5	2	0	Très timide / C'est bain (pour dire c'est la baignoire)
	PS					
	PS	1	3	0	0	C'est quoi ça? (acquisition du lexique)/ Arrête / A moi ça /ne comprend pas la phrase assied toi sur la chaise verte devant le tableau
	PS	5	5	4	3	Tu peux déshabiller le bébé
	PS	3	5	2	0	Instabilité de la structure des phrases simples/ C'est le bébé pour mettre (en montrant un vêtement) / On va mettre la robe en plus
	PS	5	5	5	5	interagis avec les autres dans le jeu
	PS	2	5	3	0	interagis avec les autres dans le jeu
	PS	4	5	4	3	interagis avec les autres dans le jeu
	PS	3	4	1	0	Elle est mauvais / Trouvé quoi?
	MS					
	MS	5	5	5	5	
	MS					
	MS	5	5	5	5	
	MS					
	MS	5	5	5	5	
	MS	4	4	5	4	
	MS					
	MS	4	3	3	2	
	MS	5	5	5	5	
	MS					
	MS					
	MS					
	MS					
	MS	1	2	1	0	Maîtresse as tu fille robe rouge /
	MS					

## Annexe 7 : Autorisation parentale

### AUTORISATION PARENTALE - Enregistrement audio et/ou vidéo

#### Désignation du projet

Recherches dans le cadre du Master 2 de Céline LAGARDE en Sciences du Langage portant sur l'acquisition du langage oral chez les jeunes enfants.

#### Modes d'exploitation envisagés

Recueil et analyses de données audio et/ou vidéo pour mesurer la pertinence d'activités langagières (parler d'un album, jeux, etc.) chez les jeunes enfants.

#### Informations de l'élève mineur

Mon enfant, Nom/Prénom .....

Classe / Age : .....

- A été informé des objectifs de ce projet
- Sait qu'il pourra voir, entendre l'enregistrement
- A compris et dit qu'il était d'accord

#### Autorisation parentale

Ces enregistrements du mineur que vous représentez seront réalisés sous l'autorité de Mme Anne Laure BOISGONTIER (enseignante en charge de la classe) pour Céline LAGARDE (professeure des écoles à l'école Jean Moulin et en formation continue à l'Université Grenoble Alpes).

Lieu d'enregistrements : École Primaire Publique Jean Moulin, La Verpillère.

Le producteur de l'œuvre audiovisuelle créée ou le bénéficiaire de l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cette œuvre/cet enregistrement. Il s'interdit de procéder à une exploitation non prévue ci-avant, de l'enregistrement de la voix et de l'image du mineur. Dans le contexte pédagogique défini, l'enregistrement ne pourra donner lieu à aucune rémunération ou contrepartie sous quelque forme que ce soit.

**Je soussigné(e) (NOM et PRENOM)**

**Représentant légal du mineur (NOM et PRENOM)**

**Reconnait avoir pris connaissance des informations ci-dessus concernant le mineur que je représente et donne mon accord pour**

Les enregistrements AUDIO	OUI	NON
Les enregistrement VIDEO	OUI	NON

dans le cadre exclusif du projet exposé.

Fait à : ..... Signature du représentant légal du mineur :

Le (date) : .....

## Annexe 8 : Transcription 1 FR (4), interaction entre 4 enfants francophones

**@Languages :** fr  
**@Participants :** HEL Héloïse Target\_Child, AMI Amine Target\_Child, RAP Raphaël Target\_Child, ECR Ecrin Target\_Child, OBS Céline Lagarde Observer  
**@ID:** fr/Héloïse/HEL/Female  
**@ID:** fr/Amine/AMI/Male  
**@ID:** fr/Raphaël/RAP/Male  
**@ID:** fr/Ecrin/ECR/Female  
**@ID:** fr/Céline Lagarde/OBS/Female  
**@Birth of HEL:** 17-AVR-2016  
**@Birth of AMI:** 04-AOU-2016  
**@Birth of RAP:** 29-AOU-2016  
**@Birth of ECR:** 26-DEC-2016  
**@Date:** 20-FEV-2021  
**@Time Duration:** 19,3 minutes  
**@Coder:** Céline Lagarde  
**@Location :** École Jean Moulin La Verpillère (38)  
**@Situation :** Les 4 enfants sont dans une salle avec à disposition une cuisine d'enfants, un grand carton rempli d'ustensiles et d'aliments pour jouer, une table et des chaises.

- 1 \*HEL : on va mettre la table.  
on va mettre la table ok ?
- 2 \*AMI : moi je prends du gâteau.  
3 \*RAP : du gâteau.  
4 \*AMI : regarde il est là.  
j'ai acheté une glace.  
une glace.
- 5 \*HEL : je vais préparer à manger.  
6 \*RAP : regarde il y a une poire.  
7 \*ECR : je veux des pizzas !  
qui veut des pizzas ?
- 8 \*HEL : j'ai fait tout à manger !  
9 \*RAP : ça on disait que c'était du pain.  
10 \*HEL : du poisson.  
11 \*RAP : ça on disait que c'était du pâté.  
12 \*HEL : c'est du bon poisson.  
oh merci Ecrin !  
c'est exactement ce que je voulais.  
je crois que c'est prêt.  
il faut juste mettre des chaises.
- 13 \*ECR : (il) y'en a ici.  
14 \*RAP : ça c'était le sel et ça c'était un autre pâté.  
un poisson.  
du pâté de poisson.  
15 \*AMI : regardez ce que j'ai acheté.

16 \*RAP : wahou@o  
17 \*AMI : et ? nous avons oublié quelque chose +...  
18 \*ECR : il faut encore une chaise.  
19 \*RAP : regarde j'ai pris un gros pain.  
et regardez j'ai pris une glace au chocolat et une glace à la fraise pour  
le dessert.  
20 \*ECR : on prend plein de chaises parce qu'on est beaucoup on disait.  
on est beaucoup.  
21 \*AMI : tada@o ! tada@o !  
22 \*RAP : une saucisse ?  
23 \*AMI : et du bœuf ?  
24 \*ECR : voilà ! à table !  
25 \*HEL : c'est tout prêt !  
26 \*AMI : nan c(e n')est pas tout prêt.  
c'est une chips, et là c'est du bœuf.  
27 \*ECR : du poisson [= !mange]  
28 \*AMI : une tartine !  
29 \*RAP : je remets du sel et du poivre.  
et encore du pâté !  
30 \*AMI : voilà !  
31 \*HEL : qu'est ce qui est coincé dedans ?  
32 \*AMI : la saucisse.  
33 \*RAP : j'ai préparé de la saucisse pour ce midi.  
je vais chercher à manger.  
34 \*AMI : mais là on est en haut de l'école là ?  
35 \*OBS : oui.  
36 \*AMI : le citron ! tenez.  
37 \*HEL : maintenant je vais prendre une glace.  
38 \*ECR : moi aussi je prends une glace.  
39 \*RAP : et des gâteaux.  
et du ketchup.  
40 \*ECR : t(u) as oublié ça.  
41 \*HEL : on achète tout !  
42 \*ECR : et du ketchup !  
43 \*HEL : on a tout mangé.  
44 \*AMI : on (n')a pas encore tout mangé.  
45 \*RAP : c'est qui qui a mis du ketchup dedans ?  
46 \*ECR : c'est moi.  
47 \*RAP : beurk@o  
48 \*HEL : moi je vais manger ma glace.  
vous vous avez à la fraise.  
49 \*AMI : tenez !  
je prépare toutes les valises.  
tenez du gâteau.  
50 \*ECR : on mange tout  
51 \*HEL : on va tout manger !  
52 \*AMI : (il) y a encore une glace !  
53 \*ECR : donne le.  
54 \*AMI : non je vais la manger.  
55 \*RAP : mm@i nutella !

56 \*AMI : un autre bœuf.  
du ketchup.

57 \*RAP : oh ! on a trois ketchup!

58 \*HEL : j'ai trouvé du pain, j'ai trouvé du pain ! Hein@o les amis !  
j'ai trouvé du pain les amis !

59 \*RAP : et la Amine on disait que c'était une voleur.

60 \*AMI : quoi ?

61 \*RAP : toi.

62 \*AMI : non.

63 \*AMI : je mets des verres.

64 \*ECR : une cuillère.

65 \*AMI : une cuillère pour manger.

66 \*RAP : regardez ce que je vous ai apporté les filles.

67 \*ECR : ouiii

68 \*RAP : nan c'était pour Héloïse.  
regardez ce que j'ai pris... une glace.  
regardez ce que j'ai apporté aussi.

69 \*AMI : qui veut du chocolat dans sa bouche et des papillotes ?

70 \*HEL : moi !

71 \*RAP : mais pas pour de vrai pour de faux.

72 \*AMI : des frites ! qui veut des frites !

73 \*HEL : moi !

74 \*RAP : je les mets dans mon panier les frites.

75 \*AMI : qui veut du gâteau ?

76 \*RAP : qui veut manger du poisson ?

77 \*AMI : qui veut du gâteau ?

78 \*RAP : moi !

79 \*AMI : d'accord.  
regardez ce que j'ai apporté.  
des chips.  
nan c'est des frites.

80 \*RAP : regardez ce que je vais apporter de bon aujourd'hui.  
des pizzas et (des) chips !

81 \*RAP : regardez ce que j'ai apporté pour vous les filles.  
plein de chips.

82 \*AMI : nan mais on prépare tout pour les vacances.

83 \*HEL : les vacances.  
on a tout mangé !

84 \*AMI : moi j'ai acheté du pain.

85 \*HEL : (il) y a du maïs, c'est trop bon.

86 \*ECR : on a presque fini.

87 \*AMI : chips.

88 \*ECR : regarde (il) y en a encore. (il) y en a trois.

89 \*AMI : (il) y en a beaucoup des chips.

90 \*ECR : ouais (il) y en a beaucoup des chips.

91 \*AMI : pique-nique.

92 \*HEL : on prépare tout dans les paniers. on va bientôt partir.

93 \*AMI : on prépare tout pour les vacances.

94 \*RAP : on va partir à la montagne.

95 \*AMI : voilà tout le pain que j'ai pris.

96 \*HEL : il faut prendre les assiettes.  
97 \*AMI : on va bientôt partir.  
98 \*HEL : on met ensemble les assiettes merci !  
on les rassemble les assiettes.  
99 \*ECR : (il) y a encore une assiette Héloïse.  
100 \*HEL : (il) y a plein d'assiettes.  
101 \*RAP : regardez ce que j'ai tout pris.  
je vais faire quelque chose pour vous les filles.  
et regarde j'ai pris deux petites carottes !  
102 \*AMI : et du poisson !  
103 \*HEL : et du ketchup.  
attends Ecrin ! Ecrin !

## Annexe 9 : Transcription 2 PLURI (2), interaction entre Sofia et une élève plurilingue

**@Languages :** fr  
**@Participants :** SOF Sofia Target\_Child, LIN Lina Target\_Child, OBS Céline Lagarde Observer  
**@ID:** fr/es/Sofia/SOF/Female  
**@ID:** fr/ar/Lina/LIN/Female  
**@ID:** fr/Céline Lagarde/OBS/Female  
**@Birth of SOF:** 15-JAN-2016  
**@Birth of LIN:** 01-AVR-2017  
**@Date:** 0 5-MAR-2021  
**@Time Duration:** 15,46 minutes  
**@Coder:** Céline Lagarde  
**@Location :** École Jean Moulin La Verpillère (38)  
**@Situation :** Les 2 petites filles explorent un grand carton contenant des accessoires de dinettes et beaucoup d'aliments. Elles se promènent entre le bac, une petite cuisinière et une table.

- 1 \*SOF: du pain.  
 %pho : du pẽ  
 mm@o ça bon ooooh@o à la fraise.  
 regarde hé@i regarde.  
 %pho kigakd ε kigakd  
 ça c'est à la fraise mmm@i miam@o miam@o.  
 % pho sa se va la frɛz  
 je le pose là.  
 %pho e le poz la  
 pas rangé.
- 2 \*LIN : mmmmm@o  
 3 \*SOF : regarde ça c'est bon le beau pain mmmm@o.  
 %pho kɛgakd sa se bõ le bo pẽ  
 mais comment je vais faire pour manger ?  
 %pho me komã se va fɛk puɕ mãnje ?  
 beurk@o.
- 4 \*LIN : j'aime pas moi.  
 %pho fɛm pa  
 moi j'aime bien le ça.
- 5 \*SOF : moi aussi , moi j'aime bien ça et ça.  
 %pho mwa osi sɛm biẽ sa e sa
- 6 \*LIN : toi t'aimes bien ça ?  
 %pho : tu tɛm biẽ sa  
 \*LIN : beurk@o
- 7 \*SOF : t'aimes bien toi ça ?  
 8 \*LIN : non  
 9 \*SOF : mais c'est ketchup.  
 %pho : me se kɛʃup
- 10 \*LIN : quoi ?  
 11 \*SOF : c'est ketchup.

%p̥ho: sɛ kɛtʃup  
 12 \*LIN : (=rit)  
 13 \*SOF : mmmm@o.  
 14 \*LIN : wahou@i.  
 15 \*SOF : moi j'aime bien la salade.  
 %p̥ho: mwa sɛm biẽ la sɔlad  
 16 \*LIN: ouh la@i.  
 17 \*SOF: c'est bon.  
 regarde c(e) que j'ai trouvé.  
 %p̥ho : gaɾd ski ʒi truve  
 %add : Sofia s'adresse à OBS  
 18 \*OBS: c'est quoi ?  
 19 \*SOF : (je) sais pas  
 mm@o pour moi.  
 20 \*LIN : oh wahou@i.  
 21 \*SOF : un hamburger.  
 %p̥ho : œ̃ ãmbuɾʒɛɾ  
 22 \*LIN: mmm@i miam@o [=! rit ]  
 23 \*SOF: An@i ! du pomme.  
 %p̥ho ã ! du pom  
 la bon(ne) pomme ma bon(ne) pomme.  
 %p̥ho la bõ pom ma bõ pom  
 beurk@o  
 24 \*LIN : c'est ma pomme.  
 %p̥ho : se ma pom  
 25 \*SOF: oh@i ! oh@i my God.  
 %p̥ho: ɔ maj gad  
 regarde.  
 %add : SOF s'adresse à OBS  
 26 \*LIN: glace c'est miam@o miam@o glace.  
 27 \*SOF : ah@i ça ça pique.  
 an!@i des saucisses.  
 %p̥ho : ã di sisis  
 ma saucisse.  
 %p̥ho : ma sɔsis  
 glips [///].  
 28 \*LIN : piti poisson [=! rit ].  
 %p̥ho : piti pwasõ  
 29 \*SOF : j'ai pris un poisson moi.  
 %p̥ho : sɛ p̥ɪ ã posõ mwa  
 R(e)garde mon poisson.  
 %p̥ho : ɾgaɾd mõ posõ  
 c'est tou beau les possons.  
 %p̥ho : sɛ tu bo le posõ  
 ça c'est p(e)tit plat.  
 mm@i ça c'est bon  
 glips@o gloups@o gloups@o  
 30 \*LIN : ouiiii  
 31 \*SOF : j(e) peux voir ton biscuit ?  
 %p̥ho : ɛ pœ vwaɾ tõ biski

oh@i c'est trop beau les biscuits.

%øpho : o se tro bo lé biski

%øint: bon/1/

32 \*LIN : maint(e)nant je bois.

%øpho : mētnã sə bwa

33 \*SOF : ça je le mets là.

%øpho : sa se lə mɛ la

Mm@i ça c'est bon.

Et ça c'est quoi ?

34 \*OBS : c'est quoi ?

35 \*SOF : un gâteau.

%øpho : un gato

36 \*OBS : Lina c'est quoi ?

37 \*LIN : un gâteau

38 \*SOF : ça c'est pour moi.

%øpho : sa se pu mwa

39 \*OBS : tu as entendu ce qu'elle a dit Lina ? c'est quoi ?

40 \*LIN : pastèque.

41 \*OBS : c'est quoi Sofia ?

42 \*LIN : pastèque.

43 \*OBS : Sofia c'est quoi ?

44 \*SOF : une pastèque.

%øpho : ε pastek

'

%øpho : avec le couteau

ade le kuto

regarde.

%øpho : regard

c'est quoi ?

%øpho : se kwa

45 \*OBS : c'est quoi ? demande à Lina.

46 \*SOF : ça c'est quoi Lina?

%øpho : sa se kwa lina ?

47 \*LIN : une pastèque.

%øpho : un pastek

48 \*SOF : ah@i oui c'est une pastèque

%øpho : a wui ce ã pastek

et ça ça coupe.

oh@i je l'ai coupée.

%øpho : o ze le kupe

oh@i il est tombé.

ça s'accroche comme les gâteaux. (ce sont des aliments à scratch)

toute la pomme ça c'est pour couper.

%øpho : tu la pom sa sé puɾ kupe

ça ça coupe < oui > [= !crie].

je vais manger moi tout ça.

%øpho : ze va manje mwa tu sa

tout ça c'est à moi.

[-en]Ice scream [= !crie]

%øpho : aj skwi

des glaces.

ça c'est de (la) glace.  
 %øpho : sa se du glas  
 c'est pour manger.  
 %øpho : sé pu mǎʒe  
 je vais manger.  
 %øpho : ʒe va mǎʒe  
 tiens Lina.  
 ma chaise.  
 %øpho : ma se  
 ma chaise.  
 %øpho : ma feʒ  
 trop grandi.  
 regarde pour couper.  
 ça couper.  
 ça c'est quoi ?  
 49 \*OBS : c'est quoi ça ?  
 %act : OBS montre le gâteau de LIN.  
 50 \*SOF : un gâteau.  
 %øpho : ẽ gado  
 51 \*OBS : c'est quoi Lina ?  
 52 \*LIN : un gâteau.  
 53 \*SOF : pès ke moi cè le dire.  
 %øpho : pès kə mwa se lə diʁ  
 Un ice kream@s comme ça.  
 54 \*OBS : c'est quoi ça.  
 %act: SOF montre la glace.  
 %øxpnt : SOF pointe la glace.  
 55 \*SOF : [-en] Ice scream.  
 %øpho: aj skʁin  
 56 \*OBS: [-en] Ice scream ?  
 57 \*SOF : oui.  
 58 \*OBS : demande à Lina ce que c'est.  
 59 \*SOF : un glace.  
 60 \*OBS : demande à Lina ce que c'est.  
 61 \*SOF : c'est quoi ?  
 62 \*LIN : glace .  
 %øpho : klas.  
 63 \*SOF : mm@o c'est trop beau les glaces.  
 ça ça pique.  
 tout ça c'est bon.

## Annexe 10 : Transcription 3 PLURI (2), interaction entre Youssef et une élève plurilingue

**@Languages :** fr  
**@Participants :** YOU Youssef Target\_Child, ELI Elina Target\_Child, OBS Céline Lagarde Observer  
**@ID:** fr/ar /Youssef/YOU/Male  
**@ID:** fr/tu /Elina /ELI /Female  
**@ID:** fr/Céline Lagarde/OBS/Female  
**@Birth of YOU:** 12-DEC-2017  
**@Birth of ELI:** 19-JUI-2016  
**@Date:** 23-MAR-2021  
**@Time Duration:** 32,9 minutes  
**@Coder:** Céline Lagarde  
**@Location :** École Jean Moulin La Verpillère (38)  
**@Situation :** Les 2 enfants explorent un grand carton contenant des accessoires de dinette et des aliments en jouet. Ils jouent entre le carton, une petite cuisinière, une table et des chaises.

1 \*ELI : encore glace.  
 2 %pho : ãko glas  
 3 \*YOU : elle est là.  
 4 %pho : e le le la  
 glace.  
 T(u) as un(e) glace ?  
 5 \*ELI : fromage.  
 %pho : fomaʒ  
 Youssef t(u) as vu ça ?  
 carotte.  
 6 \*YOU : oui.  
 je veux un bonhomme.  
 %pho : læ və ẽ bonom  
 je veux les bananes.  
 %pho : læ və le banan  
 un(e) banane.  
 là la banane.  
 7 \*ELI : nan ça c'est pas banane.  
 8 \*YOU : à moi.  
 ouais le bleu  
 %pho : we le blø  
 %act : Youssef prend une assiette bleue.  
 9 \*ELI : c'est (à) moi ça.  
 tu trouves pour moi ça ?  
 10 \*YOU : oui.  
 c'est quoi ça ?  
 11 \*ELI : c'est un p(e)tit morceau de pain.  
 12 \*YOU : q  
 u'est(ce) que c'est ?  
 %pho : ke kø cɛ

- ca c'est moi.  
 rega(r)dez ! Ça quoi ? Ta veut te dire ?
- 13 \*ELI : non.  
 tu veux ça ?
- 14 \*YOU : oui.
- 15 \*ELI : ok.  
 voilà c'est bon.
- 16 \*YOU : c'est quoi ?  
 regardez ! C'est quoi ça ? C'est quoi ?
- 17 \*ELI : (je) sais pas.  
 voilà Youssef.  
 Youssef tu la mets là.
- 18 \*YOU : nan.  
 lé carotte.  
 %øpho : le kaøot  
 elle est là la carotte.  
 %øpho : εl ε la le karot  
 la carotte, la glace.  
 %øpho : le karot, le glas  
 lé poisson.  
 %øpho le pwasõ  
 regarde Elina.  
 %øpho kəgar lilina  
 non! [= !crie] t(u) enlèves pas le poisson !  
 %øpho : nã tãlev pa le pwasõ  
 oh ! un bébé ! un bébé !  
 c'est quoi ?  
 %øpho : se kwa  
 t(u)as vu un bébé.  
 c'est quoi ?  
 %øpho : se kwa
- 19 \*ELI : 0.  
 %act : Elina montre son panier à Youssef  
 %com : Elina est en train de mettre la table et Youssef vient poser son panier
- 20 \*YOU : et voilà !  
 %øpho : e vala  
 le beau fruit.  
 %øpho : lə bo kryi
- 21 \*ELI : c'est quoi ?  
 le citron.
- 22 \*YOU : mais j'arrive pas.  
 %øpho : me laxiv pa  
 %act : Youssef essaie d'empiler les paniers.  
 \*YOU : c'est quoi ça ?  
 %act : Youssef et Elina sont assis à table.  
 %act : Elina nourrit le bébé et Youssef regarde ce qu'il y a dans son panier.  
 %act : Elina continue à jouer à table et Youssef repart explorer le carton.  
 %act : Youssef revient à la table  
 regarde Elina à la pizza.  
 %øpho : kəgar alina a la piza

regarde la pizza.  
 %øpho: kəgəʔ a piza  
 regarde la pizza.  
 %øpho : kəgəʔ a piza  
 regarde la pizza.  
 %øpho: kəgəʔ a piza  
 regarde un pizza Lina.  
 %øpho : kəgəʔ ẽ piza lina  
 le brocoli.  
 %øpho : lə bokoli  
 nan Lina.  
 nan ça à moi.  
 pas dedans.  
 non à moi ok t(u) es d'accord Elina ?  
 %øpho : nã a mwa okə ta dakəʔ ilina  
 d'accord ?  
 (l)a pizza !  
 23 \*ELI : 0.  
 %act : fait du bruit avec sa chaise.  
 24 \*YOU : arrête.  
 25 \*ELI : 0. [= ! rit]  
 26 \*YOU : arrete (de) me regarder.  
 %øpho : arɛtə mə kəgəʔde  
 27 \*OBS : on va commencer à ranger parce qu'on va devoir retourner voir  
 28 maîtresse Anne Laure.  
 29 \*ELI : oui.  
 30 \*YOU : oui (c') est fini.  
 %øpho : wi ɛ fini  
 31 \*OBS : on va tout remettre dans le carton.  
 32 \*YOU : oui.  
 (il y) a beaucoup (de) glace.  
 on va ranger dans (le) carton.  
 %øpho : õ va rãnje dã katõ  
 ranger.  
 le bébé.  
 33 \*ELI : bébé.  
 bébé ici.  
 34 \*OBS : on a tout rangé ?  
 35 \*ELI : oui.

## Annexe 11 : Transcription 4 FR PLURI (2), interaction entre Sofia et un élève francophone

**@Languages :** fr  
**@Participants :** SAM Samuel Target\_Child, SOF Sofia Target\_Child, OBS Céline Lagarde Observer  
**@ID:** fr/Samuel/SAM/Male  
**@ID:** fr/es /Sofia /SOF /Female  
**@ID:** fr/Céline Lagarde/OBS/Female  
**@Birth of SAM:** 12-OCT-2016  
**@Birth of SOF:** 15-JAN-2016  
**@Date:** 25-MAR-2021  
**@Time Duration:** 10,1 minutes  
**@Coder:** Céline Lagarde  
**@Location :** École Jean Moulin La Verpillère (38)  
**@Situation :** Les 2 enfants explorent un grand carton contenant des accessoires de dinette et des aliments en jouet. Ils jouent entre le carton, une petite cuisinière, une table et des chaises.

1 \*SOF : La pomme.  
 Beurk.  
 2 \*SAM : c'est quoi ?  
 3 \*SOF : ça c'est ananas.  
 Patate.  
 4 \*SAM : Regarde la grosse patate.  
 5 \*SOF : c'est ananas.  
 Salade.  
 Moi j'aime bien la salade.  
 %pho mwa zɛm bjɛ̃ lə salad  
 6 \*SAM : mais c'est bon Sofia, on va manger.  
 7 \*SOF : mais moi j'ai pas fini.  
 8 \*SAM : j(e) t'attends à la table.  
 9 \*SOF : ok.  
 %pho : okɛ.  
 Beurk@o.  
 10 \*SAM : c'est quoi du poisson ?  
 11 \*SOF : oui.  
 12 \*SAM : pour moi, une toute petite patate.  
 Et du maïs.  
 13 \*SOF : si on allait manger ?  
 +^ regarde croissant.  
 %pho rəɡad kwasã  
 14 \*SAM : croissant.  
 15 \*SOF : pour moi le gros pain.  
 16 \*SAM : ah ! Une part de gâteau !  
 17 \*SOF : ah@i mon ketchup!  
 %pho a mɔ̃ kɛʃʊp

18 \*SAM : ketchup.  
19 \*SOF : ketchup.  
20 \*SAM : tu sais ce qu'on fait ? On va manger Sofia !  
21 \*SOF : et mon gouter il est là.  
ça c'est ma place.  
là c'est ma place.  
22 \*SAM : ça c'est mon gâteau à moi.  
23 \*SOF : mais moi j'en ai plus.  
moi j'en veux pas.  
toi t'as pris mon poisson.  
24 \*SAM : non.  
25 \*SOF : ça c'est mon poisson.  
26 \*SAM : non.  
27 \*SOF : oui.  
28 \*SAM : non.  
29 \*SOF : ok c'est ton poisson.  
oh@i regarde ! pâtes ! ou pizza. Tu n'as plus (de) pizza.  
T(u) en reveux pizza ou pas ?  
30 \*SAM : non. allez on va manger. poisson pour moi, ketchup.  
allez Sofia pour le dessert il y a du gâteau à la fraise.  
31 \*SOF : moi je veux pas manger (du) gâteau à la fraise.  
je veux ça[////].  
on joue à le maman et le papa ?+...  
32 \*SAM : oh@i une pizza pour moi.  
33 \*SOF : +, toi t(u)es le papa et moi (je) suis la petite sœur.  
%pho : twa te lə papa e mu se la pətit seʁ  
34 \*SAM : tu viens on va manger ?  
35 \*SOF : on joue ?  
moi cé la petite sœur et toi le papa, OK ?  
%pho : mwa se pətit seʁ e twa lə papa okɛ  
36 \*SAM : d'accord. Tu veux manger le poisson ?  
37 \*SOF : non beurk@o.  
38 \*SAM : moi j'aime bien le poisson.  
39 \*SOF : pizza, mèlon.  
%pho : pidza, melɔ̃n  
ça c'est du melon.  
%pho : sa se du melɔ̃n  
40 \*SAM : aujourd'hui je mange une glace.  
41 \*SOF : moi jé mange mes citrons.  
regarde ma bouche.  
42 \*OBS : c'est quoi ça ?  
43 \*SOF : c'est quoi ?  
%act : SOF regarde SAM.  
44 \*SAM : c'est de la pastèque.  
45 \*SOF : c'est de la pastèque.  
pastèque.  
ça c'est quoi ?  
46 \*SAM : du citron.  
47 \*SOF : mais, gâteau, pizza.  
regarde tout ce (que) va manger papa.

48 \*SAM : tu veux manger ça ?

49 \*SOF : oui.

50 \*SAM : mange-le.  
c'est des oignons.

51 \*SOF : je mange tout.  
regarde ma bouche Samuel (*en mangeant de la pastèque*)  
ça c'est une ananas vert.

52 \*SAM : oh ce petit pain

53 \*SOF : c'est pour moi.

54 \*SAM : mais en fait après je te le donne d'accord ?

55 \*SOF : tiens, un gros pain.

56 \*SAM : le couteau où il est ?

57 \*SOF : elle est là.  
ma pomme, ma glace.

58 \*SAM : sofia ?

59 \*SOF : quoi ?

60 \*SAM : est-ce que tu peux m'aider à couper le pain j'arrive pas avec ma  
fourchette ?

61 \*SOF : laisse-moi faire avec ma main.  
donne-moi (le) pain.  
tiens coupé déjà.

62 \*SOF : je vais chercher le couteau.  
%oφho jə vε  
le couteau joli pour toi.  
Samuel t(u)es déjà un couteau.  
Samuel laisse-moi couper ton pain.

63 \*SAM : j'ai du ketchup.

## Annexe 12 : Transcription 5 FR PLURI (2), interaction entre Youssef et une élève francophone

**@Languages :** fr  
**@Participants :** HEL Héloïse Target\_Child, YOU Youssef Target\_Child, OBS Céline Lagarde Observer  
**@ID:** fr/ar/Youssef/YOU/Male  
**@ID:** fr/Héloïse /HEL /Female  
**@ID:** fr/Céline Lagarde/OBS/Female  
**@Birth of HEL:** 7-AVR-2016  
**@Birth of YOU:** 12-DEC-2017  
**@Date:** 25-MAR-2021  
**@Time Duration:** 7,6 minutes  
**@Coder:** Céline Lagarde  
**@Location :** École Jean Moulin La Verpillère (38)  
**@Situation :** Les 2 enfants explorent un grand carton contenant des accessoires de dinette et des aliments en jouet. Ils jouent entre le carton, une petite cuisinière, une table et des chaises.

- 1 \*HEL : moi je prends le panier jaune.  
j'ai pris deux paniers pour faire les courses.
- 2 \*YOU : nan c'est (à) moi (celui) là.  
(celui) là c'est (à) moi la orange.
- 3 \*HEL : moi je prends le vert.
- 4 \*YOU : nan c'est (à) moi le vert.
- 5 \*HEL : j'achète une glace.
- 6 \*YOU : nan c'est (à) moi la glace.
- 7 \*HEL : mais (il) y en a deux t'inquiètes pas Youssef.  
(il) y en a deux,(il) y en a deux.
- 8 \*YOU : c'est ma glace.  
là c'est mon glace.  
l@fs est où ma glace ?
- %pho : le u ma glas  
l@fs est pas là ma glace
- %pho : le pa la ma glas  
nan c'est ma glace
- %pho : nã se mwa glas
- 9 \*HEL : mais Youssef c'est moi (qui) l'avait pris(e) avant toi.  
tu l'auras après.
- 10 \*YOU : ben c'est (à) moi alors.
- 11 \*HEL : tiens.  
c'est une glace.  
il faut pas la manger pour de vrai.  
c'est trop bon les glaces.  
on en a deux.  
tiens.
- 12 \*YOU : encore glace.

hé@i  
 13 \* HEL : tiens t(u) en as deux et moi aussi j'en avais deux.  
 %act : HEL montre les paniers.  
 14 \* YOU : je veux (le) marron.  
 15 \* HEL : allez je prends des assiettes.  
 deux assiettes.  
 16 \* YOU : et moi le gâteau.  
 17 \* HEL : la (il) ya ce qu'il faut. V  
 voilà on peut partir.  
 allez.  
 18 \* YOU : regade les yy.  
 %pho : rəgad le baket  
 %int : regarde les paniers/2/  
 ces deux c'est à moi.  
 %pho : se dø se a mwa  
 nan c'est moi là.  
 et pourquoi tu pars ?  
 %pho : e pukwa ty par  
 c'est quoi ?  
 %pho : se kwa  
 19 \* HEL : hé@i.  
 c'est pour le dessert Youssef.  
 c'est pour le dessert.  
 20 \* YOU : non c'est pour les pizzas.  
 %pho : nã se pu le piza  
 21 \* HEL : ah oui c'est une pizza je me suis trompée.  
 22 \* YOU : c'est une pizza. c'est une pizza.  
 %pho : se yn piza. se yn piza.  
 une pizza.  
 regarde la pizza. cé une pizza.  
 %pho : regad le piza. se yn piza.  
 23 \* HEL : a table.  
 24 \* YOU : tiens.  
 25 \* HEL : a table maintenant.  
 on mange .  
 maintenant je prends ça.  
 26 \* YOU : c'est à la pizza.  
 %pho : se a la piza  
 mais l@fs est où ? l@fs est où ? l@fs est perdue ?  
 regadez la glace. regadez la glace. Mmm@i  
 %pho : rəgade la glas. rəgade la glas. m@i  
 la pizza. et voilà la glace.  
 t'as mangé ? T'as mangé la glace ?  
 27 \* HEL : regardez ma glace  
 28 \* YOU : nan. Tu (n') as pas (le) droit.  
 29 \* HEL : je la mange.  
 miam@o [///]  
 j'ai tout mangé.  
 tiens.  
 30 \* YOU : ah@i miam@o [///]

hé@i c'est ma glace.  
 c'est à moi  
 31 \* HEL : maintenant on va ranger la table.  
 32 \*YOU : miam@o [//].  
 33 \*HEL : on range.  
 et on va ranger. qu'est (ce) qui est tombé ?  
 34 \* YOU : la glace.  
 35 \* HEL : allez maintenant on va tout remmener et ça sera à Sofia et Samuel.  
 36 \* YOU : et voilà !  
 37 \* HEL : mets ça là.  
 38 \*YOU : nan.  
 39 \* HEL : nan Youssef faut ranger.  
 40 \* YOU : pas ranger.  
 41 \* HEL : ils attendent Samuel et Sofia je te signale.  
 on range pour qu'ils puissent jouer eux aussi.  
 42 \* YOU : (je) vais ranger les yy.  
 %pho : vε rãže le bakεt  
 %int : vais ranger les paniers/2/  
 non c'est (à) moi de ranger.  
 je vais le ranger.

**Annexe 13 : Transcription 6 FR PLURI (4), interaction  
entre Youssef, Sofia et deux élèves francophones**

**@Languages :** fr  
**@Participants :** HEL Héloïse Target\_Child, SOF Sofia Target\_Child, SAM Samuel Target\_Child, YOU Youssef Target\_Child, OBS Céline Lagarde Observer  
**@ID:** fr/Héloïse/HEL/Female  
**@ID:** fr/Samuel/SAM/Male  
**@ID:** fr/es/Sofia/SOF/Female  
**@ID:** fr/ar/Youssef/You/Male  
**@ID:** fr/Céline Lagarde/OBS/Female  
**@Birth of HEL:** 17-AVR-2016  
**@Birth of SAM:** 12-OCT-2016  
**@Birth of SOF:** 15-JAN-2016  
**@Birth of YOU:** 12-DEC-2017  
**@Date:** 25-MAR-2021  
**@Time Duration:** 8,5 minutes  
**@Coder:** Céline Lagarde  
**@Location :** École Jean Moulin La Verpillère (38)  
**@Situation :** Les 4 enfants sont dans une salle avec à disposition une cuisine d'enfants, un grand carton rempli d'ustensiles et d'aliments pour jouer, une table et des chaises.

1 \*SOF : mon glace.  
ça va pas bien la tête.  
c'est pour moi.  
2 \*YOU : c'est à moi les glaces  
3 \*SAM : regarde le gâteau.  
est-ce que (il) y a quelqu'un qui veut un bout de gâteau ?  
4 \*SOF : moi.  
5 \*HEL : moi.  
6 \*SOF : moi gâteau à la fraise.  
7 \*YOU : moi.  
pour moi.  
8 \*SAM : je vais faire des petits bouts.  
tiens.  
9 \*YOU : merci.  
10 \*SAM : est-ce que elle est bonne ?  
%add Samuel s'adresse à Youssef  
%act Samuel montre les glaces  
11 \*YOU : des « caquettes »  
%pho de kakat  
%int caquette=glace/2/  
12 \*SAM : est-ce que je peux avoir celle là  
13 \*YOU : oui

14 \*HEL : moi je mange le pain  
15 \*SOF : ça c'est à moi. ça aussi c'est à moi  
16 \*SAM : mange le citron. Mange le citron il est bon. Il pique un peu.  
%add : Samuel s'adresse à Youssef  
17 \*YOU : Mm@o. tiens mange le.  
18 \*HEL : pour moi le poisson.  
19 \*SOF : moi j(e n') en ai plus.  
20 \*YOU : t'as pas cassé le citron  
21 \*SAM : regarde ce que je vais manger.  
%act : Samuel montre le citron.  
attention couper.  
il pique.  
le poisson. du poisson !  
%act : Samuel a trouvé un poisson parmi les jouets.  
22 \*YOU : non t(u n') as pas coupé le poisson.  
%pho : nã ta pa cuke læ pwasõ  
23 \*SAM : si  
24 \*YOU : non tu l'a pas coupé.  
%pho : nã ty la pa cuke  
25 \*SAM : ett regarde je vais le couper.  
26 \*YOU : nan c'est moi.  
27 \*HEL : on va manger.  
28 \*YOU : c'est pour les coquettes  
%int : coquettes=glaces/2/  
29 \*SOF : c'est pas des coquettes c'est du glace.  
et ça c'est ma place.  
mon poisson.  
non c'est pas (une) saucisse c'est (du) ketchup.  
30 \*HEL : j'ai tout bu.  
31 \*SOF : nan c'était mon poisson.  
32 \*SAM : c'est toi qui les as fait Youssef ?  
%act : Samuel montre les gâteaux.  
33 \*YOU : tiens.  
tiens.  
tiens la fraise.  
34 \*SOF : nan c'était mon sac.  
35 \*SAM : est-ce que j(e) peux manger avec vous ?  
36 \*HEL : euh non[////] .  
J(e n')ai pas prévu de vous inviter.  
37 \*SOF : toi t(u) aimes bien ça ? moi j'aime bien ça.  
38 \*HEL : il veut manger avec nous.  
39 \*SAM : j(e) suis fatigué  
40 \*YOU : hé@i c'est ma coquette.  
%int : coquette=glace/2/  
41 \*SAM : On (ne) dit pas coquette on dit c'est ma glace.  
42 \*HEL : ben oui c'est pas une coquette.  
%int : coquette=glace/1/  
43 \*SOF : à la fraise  
44 \*YOU : nan ! c'est pas ta coquette.  
%int : coquette=glace/1/

arrête ! c'est pas drôle.  
 %øpho : aret se pa grol  
 c'est pas drôle.  
 %øpho : se pa grol  
 non c'est pas drôle.  
 %øpho : nã se pa grol  
 45 \*HEL : si.  
 46 \*YOU : nan.  
 47 \*HEL : si.  
 48 \*YOU : nan.  
 nan tu es pas drôle.  
 %øpho : nã ty a pa grol  
 49 \*SOF : j'ai amené ça pour toi, tout ça pour toi.  
 %øadd : Sofía s'adresse à Héloïse.  
 pas pour moi tout seule  
 50 \*HEL : nan j(e n')en veux pas.  
 51 \*SOF : ok c'est pour moi.  
 ma fourchette.  
 jé peux té l'emprunter  
 %øpho : ze pø te lãprãete  
 moi suis la (pe)tite sœur et toi la maman ok ?  
 52 \*SAM : arrête Youssef !  
 53 \*SOF : La (pe)tite sœur elle a cusiné un joli poisson.  
 %øpho : la tit sœk el a kyzine œ zoli pwasõ  
 maman tiens ton poisson.  
 54 \*HEL : merci.  
 55 \*SOF : et le ketchup.  
 56 \*YOU : personne ne veut jouer avec moi.  
 %øpho : pæson i vœ zue avæk mwa  
 une bon(ne) poire.  
 57 \*OBS : demande à Samuel ce que c'est.  
 58 \*SOF : c'est patate ! c'est patate.  
 59 \*YOU : et là qu'est ce que c'est ?  
 %øpho : e la kes ke se  
 60 \*OBS : demande à Samuel.  
 61 \*HEL : des saucisses.  
 62 \*SOF : des saucisses.  
 63 \*YOU : et ça ?  
 64 \*SAM : du gâteau.  
 65 \*YOU : c'est pas du gâteau.  
 c'est quoi ?  
 66 \*SAM : glace.  
 67 \*YOU : et là ?  
 68 \*SAM : glace/  
 69 \*YOU : c'est pas une glace.  
 70 \*SAM : si.  
 71 \*YOU : c'est quoi ça ?  
 72 \*SAM : gâteau.  
 73 \*YOU : nan c'est pas des gâteaux.  
 74 \*SAM : ben si.

75 \*YOU : des (f)raises.  
76 \*SAM : est-ce que tu aimes bien les fraises ?  
je les mange toute la soirée les fraises de chez moi.  
77 \*SOF : c'est quoi ça ?  
Samuel c'est quoi ça ?  
78 \*SAM : c'est du pain.  
79 \*SOF : euh@i oui.  
et ça ?  
80 \*SAM : un gâteau.  
81 \*SOF : et ça ? Samuel ça c'est quoi ?  
82 \*HEL : du poireau.  
83 \*SOF : et ça ?  
84 \*HEL : un poivron.  
et ça c'est de la salade.  
tarte à la fraise.  
Ketchup.  
éclair au chocolat.  
85 \*HEL : la poule.  
86 \*SOF : elle est où la poule ? elle est là dedans la poule ! elle m'a piquée la  
poule !

**Annexe 14 : Extrait du guide d'utilisation de CLAN pour le Projet Leonard**  
[\(http://anr-leonard.ens-lsh.fr/\)](http://anr-leonard.ens-lsh.fr/)

**MARQUEURS DE FIN D'ENONCE**

MARQUEUR DE FIN D'ENONCE	SIGNIFICATION	EXEMPLE
.	énoncé affirmatif	*MOT: non ça c'est une pomme .
?	énoncé interrogatif	*MOT: tu veux une banane ?
!	énoncé exclamatif	*MOT : oh t(u) es toute belle !
+...	Énoncé en suspend (a) énoncé inachevé non repris ensuite par le locuteur. (b) ou interruption dans la conversation, le même locuteur reprend ensuite la parole et il termine son énoncé. Dans ce cas, combiné avec +, (cf ci-dessous)	(a) *CHI: ça c'est +... *MOT: tu le vois là ? *CHI: je peux le prendre ?  (b) *CHI: et ça aussi +... *MOT: d'accord. *CHI: +, c'est des enfants .
+..?	Question en suspend	*MOT: et ça c' est un +..?
+//.	Interruption par le locuteur :	*MOT: ah oui je vois c'est le +//. *MOT: tu te souviens d'Anna ?
+//?	<b>Le locuteur interrompt son interrogation.</b>	*CHI: je peux prendre le +//? *CHI: regarde j'ai mon chapeau .
+/.	Interruption par quelqu'un d'autre	*CHI: maman j' ai pris +/. *MOT: fais attention tu vas renverser .
+/?	<b>Le locuteur est interrompu par quelqu'un d'autre dans son interrogation.</b>	*CHI: je peux prendre le +/? *MOT: non ce n'est pas un jouet .

**MARQUEURS DE DEBUT D'ENONCE**

MARQUEUR DE DEBUT D'ENONCE	SIGNIFICATION	EXEMPLE
+,	énoncé complétant un énoncé précédent produit par le même locuteur.	*CHI: et ça aussi +... *MOT: d'accord . *CHI: +, c'est des enfants .
++	énoncé complétant un énoncé précédent produit par un autre interlocuteur.	*MOT: et ça c' est un +..? *CHI: ++ mouton .
+^	le locuteur embraye tout de suite sans que l'autre n'ait le temps de prendre la parole (le schéma	*CHI: comment ça s' appelle ça ? *CHI: +^ à l' école on a fait du bricolage .

## CODAGES PARTICULIERS EN LIGNE PRINCIPALE

### Mot(s) ou énoncés inintelligibles

- **yy** : Production d'un mot que l'on ne peut pas écrire orthographiquement sur la ligne principale mais qui sera transcrit sur la ligne %pho (cf ci- après). Quand il y a plusieurs "mots" (identifiés du point de vue sémantique) indécodables, on note autant de yy que de mots.

- **yyy** : énoncé entier (ou un long bout d'énoncé) impossible à transcrire en orthographe.

- **xx** : mot inintelligible, non transcribable ni orthographiquement ni phonologiquement . xx sera transcrit par \$ dans la ligne %pho

Exemples :

- **xxx** : production inintelligible, sur tout l'énoncé (pas de ligne %pho dans ce cas là ) .

### Elisions

Les élisions réalisées à l'oral et les parties de mots non prononcées en cas d'ébauches phonologiques sont marquées entre parenthèses.

**Pour coder des formes particulières, le mot est codé orthographiquement sur la ligne principale directement suivi du symbole (sans espace):**

- **@c** : mot inventé par l'enfant (ex : le tictic@c pour les ciseaux)
- **@f** : mot inventé par la famille (ex : le papoum@f= nom du doudou)
- **@i** : interjection (ex : ouh@i)
- **@o** : onomatopées (ex : coincein@o)
- **@l** : lettre (ex : elle dit le r@l maintenant)

Les interjections et onomatopées figurant dans le dictionnaire ne sont pas nécessairement suivies de @i et @o

### Les fillers

Forme phonétique ou orthographique suivie de @fs

Exemples : vrai filler : aucune structure syntaxique, pas proche de la forme phono adulte

### Répétition et reprise d'un ou plusieurs mot(s) au sein d'un énoncé

[/] pour répétition, reprise sans correction de ce qui est dit avant,

ex : \*MOT: <le lapin> [/] le lapin c'est le blanc .

[//] pour reprise avec correction (correction syntaxique)

ex : \*MOT: j'ai mangé un [//] le lapin .

[///] pour reprise avec reformulation (auto – correction sémantique)

ex : \*MOT: lapin [///] le lièvre court !

### Evénements para-linguistiques

L'indication figure entre crochets (voir format à respecter)

ex : [=! rit], [=! sourit], [=! crie], [=! pleure], [=! chuchote], [=! chante], [=! tousse], [=! petits bruits], [=! bruits], [= ! lit], [= ! discours rapporté], ...

Cette indication porte sur le mot juste avant. Si elle porte sur plusieurs mot ou l'énoncé en entier, mettre le groupe de mots entre < > .

L'indication peut également figurer seule, précédée de 0 (absence d'énoncé).

## **Chevauchements**

Marqueur sommaire : +< utilisé au début de l'énoncé qui recouvre le précédent.

Le marqueur sommaire sera à privilégier en cas de chevauchements multiples ou en cas de chevauchement avec un énoncé codé en 0 ou comprenant un événement para-linguistique.

## **Coder la phonétique**

### **Ligne %pho**

= Transcription phonétique en API

On découpe la transcription sur la ligne phono en « mots » identiques à ceux de la ligne principale. Il faut exactement le même nombre d'éléments sur les deux lignes. On code les xx par \$ sur la ligne %pho. (Rappelons que les yy, eux, seront transcrits phonétiquement sur la ligne %pho).

Sur la ligne principale, on ne note pas les liaisons "naturelles" mais bien sur la ligne %pho.

On ne code pas l'allongement ( : ) dans la ligne principale mais bien dans la ligne %pho

## **Coder les actions des interlocuteurs**

### **Ligne %act**

= décrire les actions / activités des participants concernés

La ligne dépendante %act se rapportera à la ligne principale juste au-dessus. Ainsi, pour coder une action sans énoncé, il faudra mettre en ligne principale « 0 ».

De même, si un interlocuteur fait une action en même temps ou juste après un énoncé produit par un autre, il faudra lui mettre une ligne principale « 0 ».

Le regard se code en ligne % act

### **Ligne %sit**

= décrire la situation ou des actions non impliquées dans la conversation (plus général que %act) (les lignes %sit peuvent concerner quiconque et pas nécessairement l'interlocuteur de la ligne principale juste avant, il ne sera pas nécessaire d'ajouter une ligne principale « 0 » pour ce codage)

## **Coder les gestes**

### **Ligne %gpx**

### **Ligne %xpnt**

#### **%add**

= préciser à qui le locuteur s'adresse, en cas d'ambiguïté

#### **%int**

= exprimer un doute sur ce qui est transcrit en ligne principale. La ligne %int permet de proposer une transcription alternative, avec une indication du degré de certitude. La ligne %int figurera après la ligne %pho

%int: mot /1/ → on est presque sûr

%int: mot /2/ → le doute est plus grand, interprétation plausible en contexte et en fonction de la réaction des interlocuteurs

%int: mot /3/ → on a essayé de deviner mais c'est vraiment un gros doute

## Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>3</b>
<b>Sommaire</b> .....	<b>5</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>7</b>
<b>Partie 1 - Cadre théorique</b> .....	<b>9</b>
Chapitre 1. Acquisition des langues premières et secondes .....	10
1. Acquisition de la Langue Maternelle (LM) ou Langue Première (L1) .....	10
1.1. Les déterminants linguistiques .....	10
1.2. Les déterminants sociaux et cognitifs.....	11
1.3. Plasticité et acquisition du langage.....	12
1.4. Les étapes de l'acquisition du langage .....	13
2. Acquisition bi-plurilingue .....	14
2.1. Définition du bi-plurilinguisme .....	14
2.2. Acquisition simultanée, acquisition successive et période critique.....	16
2.3. Acquisition bi plurilingue chez le jeune enfant.....	17
Chapitre 2. Interactions plurilingues et communication exolingue.....	19
1. L'interaction comme levier dans le processus acquisitionnel d'une langue ...	19
1.1. Les théories interactionnistes .....	19
1.2. Communication, interaction et actes de langage .....	21
2. La communication endolingue / exolingue et ses enjeux .....	23
2.1. Input et rôle de l'adulte dans le processus d'acquisition d'une L1 ou d'une L2 chez l'enfant .....	23
2.2. L'interlangue .....	24
2.3. Définitions et cadre des interactions endolingues/exolingues.....	26
2.4. Collaboration, imitation et contrat didactique .....	28
Chapitre 3. L'école maternelle et les pédagogies alternatives.....	30
1. L'école maternelle : cadre institutionnel et place du langage .....	30
1.1. Les programmes de l'école maternelle.....	31
1.2. Le vivre ensemble, premier enjeu de l'école maternelle .....	31
1.3. Les apprentissages .....	33
1.4. Prise en compte de la diversité culturelle et du plurilinguisme.....	33
2. Le langage au cœur des apprentissages .....	35
2.1. Oser entrer en communication.....	36
2.2. Comprendre et apprendre .....	36
2.3. Échanger et réfléchir avec les autres .....	37
2.4. Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique .....	37
3. Les méthodes alternatives ou comment adapter l'enseignement pour le développement du langage chez les enfants plurilingues.....	38
3.1. Enseigner en maternelle, un réel défi pour les enseignants.....	38
3.2. La pédagogie alternative du Dr Maria Montessori.....	39
3.3. Céline Alvarez et les lois naturelles de l'enfant .....	40
<b>Partie 2 - Méthodologie</b> .....	<b>42</b>
1. Le contexte .....	44
1.1. Fonctionnement et projet de classe.....	44

1.2. Hétérogénéité de la classe .....	45
2. Questionnaires sur les familles (biographies langagières) .....	46
2.1. Premier questionnaire .....	46
2.2. Deuxième questionnaire .....	48
Chapitre 5. Observations .....	50
1. Premières observations et pistes de réflexions .....	50
1.1. Observations de classe.....	50
1.2. Observations de petits groupes .....	51
2. Choix des sujets observés .....	53
2.1. Héloïse, élève francophone .....	54
2.2. Youssef, élève plurilingue et sujet 1.....	54
2.3. Sofia, élève plurilingue et sujet 2 .....	56
Chapitre 6. Activités et enregistrements.....	58
1. Cadre et contexte des activités proposées .....	58
2. Séances enregistrées .....	59
<b>Partie 3 - Résultats.....</b>	<b>63</b>
Chapitre 7. Influence du format de l'interaction sur la nature des échanges.....	65
1. Cadre de l'interaction .....	65
2. Nature des interactions .....	67
3. Nature de l'input et rôle de l'adulte.....	68
4. Contrat didactique .....	70
Chapitre 8. Prises d'initiative pour prendre la parole et construction du discours.....	72
1. Prise de parole spontanée .....	72
2. Construction du discours à travers le jeu.....	74
2.1. Situations entre 2 enfants plurilingues .....	77
2.2. Situations entre un enfant francophone et un enfant plurilingue.....	79
2.3. Situation entre deux enfants plurilingues et deux enfants francophones.....	82
Chapitre 9. Structure de la phrase et des énoncés.....	85
1. Nombre et longueur moyenne des énoncés (LME).....	85
2. Phrases simples et phrases plus complexes .....	88
2.1. Phrases simples.....	89
2.2. Phrases complexes.....	91
3. Synthèse.....	93
<b>Conclusion .....</b>	<b>95</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>97</b>
<b>Sitographie .....</b>	<b>100</b>
<b>Sigles et abréviations utilisés .....</b>	<b>101</b>
<b>Table des illustrations .....</b>	<b>102</b>
<b>Table des annexes .....</b>	<b>103</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>138</b>

**MOTS-CLÉS** : acquisition du langage, interaction, bilinguisme précoce, école maternelle

## **RÉSUMÉ**

Ce travail mené sur le terrain et relevant de la recherche-action a été alimenté par plusieurs années d'enseignement en école maternelle. La diversité linguistique et culturelle qui est une réalité des classes d'aujourd'hui nécessite de s'interroger sur la manière d'accompagner au mieux ces jeunes élèves plurilingues dans l'acquisition de la langue française. A partir d'un constat réel, celui de la difficulté pour ces élèves de construire des phrases simples et plus complexes, nous avons choisi en s'inspirant des grandes théories interactionnistes de l'acquisition du langage de mettre en place diverses situations d'interaction favorisant les échanges entre pairs afin d'observer et d'analyser de quelle manière elles pouvaient constituer un levier dans le processus d'acquisition d'une L2. Ce mémoire rend compte des résultats obtenus et laisse entrevoir d'intéressantes pistes de réflexion.

**KEYWORDS:** Language acquisition, interaction, early bilingualism, preschool

## **ABSTRACT**

This research belongs to the action-research area. It has been led in the field and fed into by several years of preschool teaching. Linguistic and cultural diversity is a reality in nowadays French classrooms and it imposes to have a reflection on how we can best help plurilingual pupils into the French language acquisition. The starting point was the difficulty for those pupils to formulate and use simple and complex sentences. Based on interactionist theories, we have decided to experiment several interaction situations which aimed at stimulate exchanges between peers. We have then observed and analyzed to what extent peer-to-peer interactions could be a lever to help in the second language acquisition process. This essay gives a report on the results we have obtained and may constitute an interesting track to explore.