



HAL
open science

Éveil aux langues en maternelle : mise en place d'un dispositif destiné à travailler la conscience langagière chez des élèves de grande section

Claire Salin Lalanne

► To cite this version:

Claire Salin Lalanne. Éveil aux langues en maternelle : mise en place d'un dispositif destiné à travailler la conscience langagière chez des élèves de grande section. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03777238

HAL Id: dumas-03777238

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03777238v1>

Submitted on 14 Sep 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.



Éveil aux langues en maternelle : mise en place d'un dispositif destiné à travailler la conscience langagière chez des élèves de grande section

**Claire
SALIN
LALANNE**

Sous la direction de GALLIGANI

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde - Formation continue

Année universitaire 2021-2022

Éveil aux langues en maternelle : mise en place d'un dispositif destiné à travailler la conscience langagière chez des élèves de grande section

**Claire
SALIN
LALANNE**

Sous la direction de GALLIGANI

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde - Formation continue

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord Stéphanie Galligani, ma directrice de mémoire, pour m'avoir encouragée à aller au bout de ce projet. Son intérêt et ses conseils précieux et avisés ont été des moteurs essentiels.

J'associe également à ces remerciements, toute l'équipe éducative de l'école Diderot et plus particulièrement Valérie, pour m'avoir accueillie et fait confiance dans la mise en place de ce dispositif.

Je remercie enfin toutes mes collègues de formation continue, qui m'ont accompagnée tout au long de cette année particulière, et tous les membres de ma famille, qui m'ont toujours soutenue dans cette reprise d'études.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je suis 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 : *Clair*.....

NOM : *LALANNE épouse SALIN*.....

DATE : *le 16/6/2022*.....

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE	9
Chapitre 1. Contexte	10
1. A l'origine du questionnement : vingt ans d'enseignement	10
2. L'école Diderot	12
3. Choix d'une classe de maternelle	14
4. Problématique.....	16
Chapitre 2. Présentation de la démarche	18
1. Une démarche de recherche action.....	18
2. Les différentes étapes	19
3. Le recueil des données	21
Chapitre 3. Présentation du dispositif	24
1. Les compétences langagières visées à l'école maternelle	24
2. Le référentiel européen.....	25
3. Une utilisation des ressources disponibles	25
4. Un dispositif en 8 séances	26
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	33
Chapitre 4. Développement du langage en contexte plurilingue	34
1. Le développement langagier chez l'enfant	34
2. Le cas des enfants bilingues	36
3. Le bi/plurilinguisme	38
4. La reconnaissance des langues familiales.....	40
Chapitre 5. Institutions et plurilinguisme	43
1. La politique linguistique du Conseil de l'Europe	43
2. L'École française.....	46
3. L'Éveil aux langues.....	51
Chapitre 6. Conscience langagière, linguistique et phonologique	55
1. La conscience langagière.....	55
2. Conscience langagière ou conscience linguistique, une même réalité ?.....	55
3. La conscience phonologique	57
PARTIE 3 - ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	60
Chapitre 7. Mise en place du dispositif et résultats observés	61
1. Déroulé des séances d'Éveil aux langues	61
2. L'investissement des élèves	65
Chapitre 8. Contribution du dispositif au développement de la conscience langagière	70
1. Aspects linguistiques	70
2. Aspects phonologiques.....	75
Chapitre 9. Regards croisés sur le projet	81
1. Regards des élèves.....	81
2. Regards des parents	82
3. Regards de l'enseignante de la classe (ci-dessous dénommée E2).....	82
4. Regard personnel et perspectives	84
Conclusion	89
Bibliographie	91
Sitographie	95

Sigles et abréviations utilisés.....	96
Table des illustrations.....	97
Table des matières	98
Annexes.....	Volume 2

Introduction

N'ayant pas eu la chance d'être au contact de plusieurs langues ni de grandir à l'étranger, j'ai appris mes trois langues étrangères de façon formelle (le russe et l'espagnol dans le cadre scolaire, l'anglais en tant qu'activité de loisir) et j'ai constaté que l'apprentissage d'une langue était d'autant plus facile que l'on connaissait déjà d'autres langues. Par ailleurs, j'ai pu remarquer, au cours de voyages à l'étranger, et dans ma vie professionnelle ou associative à quel point la connaissance des langues pouvait être un atout pour l'ouverture aux autres et la recherche d'une compréhension mutuelle. Lors d'un séjour de 18 mois au Burundi, j'ai appris des rudiments de kirundi et j'ai expérimenté combien ce premier pas vers les locuteurs de cette langue était fondamental pour faciliter l'entrée en contact et le respect mutuel. Ayant ce goût pour la diversité linguistique, j'ai été frustrée, en tant qu'enseignante de maternelle, de ne pas avoir à enseigner de langue vivante, contrairement à mes collègues d'élémentaire. Même si j'enseignais volontiers des chansons en langues étrangères, ou si je faisais découvrir différents alphabets à mes élèves de grande section, en maternelle, il nous était demandé de nous focaliser sur le développement du langage des enfants, c'est-à-dire de la pratique orale de la langue française, élément clé d'une scolarité réussie. L'introduction d'un paragraphe sur l'éveil à la diversité linguistique dans les programmes de 2015 m'a semblée anecdotique, n'apportant rien de nouveau à ma pratique. En classe, les langues des élèves allophones étaient alors considérées plutôt comme un obstacle à surmonter, sans que cela paraisse difficile en maternelle, où tous les enfants apprennent à parler. C'est pourtant cette complexité d'être confrontée à des élèves et à des familles allophones, d'abord en maternelle puis en élémentaire (où j'enseigne depuis 3 ans), qui m'a amenée à vouloir me former en didactique du FLE. La découverte des approches plurielles qui permettent de s'intéresser au développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être indispensables dans un environnement plurilingue et pluriculturel m'a particulièrement intéressée. Ces approches permettent d'aborder les différentes langues, de façon non cloisonnée, et prennent en compte la problématique du plurilinguisme des classes. Elles se sont trouvées au croisement de mes préoccupations, qu'il s'agisse de développer les compétences des élèves en français, de pratiquer des langues étrangères à l'école, ou d'accueillir au mieux tous les élèves et leur famille, en prenant en compte leurs identités culturelles, linguistiques

ou sociales, et en les valorisant. Ce dernier aspect est probablement très important si l'on souhaite que l'École d'aujourd'hui, reflet de toute la diversité et la complexité de la société, donne sa place et sa chance à chacun.

Le projet que j'ai choisi de mener porte donc sur un dispositif d'Éveil aux langues, destiné à faire découvrir différentes langues aux élèves et à s'interroger à leur sujet. Il a été mis en place dans une école maternelle de Grenoble auprès d'élèves de grande section, plurilingues pour la plupart. Je chercherai à observer comment ce dispositif permet de faire émerger la conscience langagière des élèves. Je m'intéresserai d'une part à la conscience linguistique, observant comment les élèves, en développant leurs connaissances sur les langues peuvent prendre conscience du répertoire langagier de leur entourage et du leur en particulier, plurilingue ou pas, et peuvent avoir envie de le développer. D'autre part, j'étudierai la contribution du dispositif au développement de l'aspect phonologique de la conscience langagière, première étape de l'observation métalangagière et indispensable à l'entrée dans le langage écrit. Nous verrons ainsi comment l'éveil à la diversité linguistique et le développement de la maîtrise de la langue française peuvent se rejoindre.

Dans ce mémoire, je présenterai dans un premier temps le contexte dans lequel s'est déroulé le projet, la démarche suivie et le dispositif mis en place. Dans une deuxième partie plus théorique, je convoquerai les écrits scientifiques et institutionnels sur lesquels je me suis appuyée. J'exposerai ainsi les avancées de la recherche concernant le développement du langage en contexte plurilingue, la position des institutions sur le plurilinguisme et je détaillerai la notion de conscience langagière. Enfin, dans la dernière partie j'analyserai les résultats obtenus, et montrerai comment les ateliers d'Éveil aux langues ont permis aux élèves de prendre conscience de la présence des langues dans leur entourage, et de s'y intéresser. J'en tirerai des perspectives pour prolonger dans l'école les changements amorcés.

Partie 1
-
CONTEXTE ET METHODOLOGIE

Chapitre 1. Contexte

Il s'agit dans ce premier chapitre de présenter le contexte dans lequel j'ai réalisé cette étude. Dans un premier temps je développerai les préoccupations qui m'ont amenée à choisir ce sujet de mémoire. Dans un deuxième temps je présenterai l'école, puis la classe, qui m'ont accueillie pour réaliser cette étude. Enfin, je soumettrai la problématique à laquelle j'ai tenté de répondre.

1. A l'origine du questionnement : vingt ans d'enseignement

1.1 Une préoccupation professionnelle : le développement du langage

Enseignante depuis une vingtaine d'année, j'ai longtemps enseigné en maternelle, et la question de l'acquisition du langage, et notamment du langage oral, qui se trouve au cœur des programmes, a donc été l'une de mes principales préoccupations professionnelles. Cependant, à l'école, les objectifs d'apprentissage sur le « langage » correspondent en fait à des objectifs de « maîtrise de la langue française ». Or, si de nombreux élèves sont francophones, d'autres parlent et/ou entendent d'autres langues dans leur entourage familial. Ayant travaillé en Réseau d'Éducation Prioritaire pendant huit ans, puis dans des écoles accueillant une population très diverse, j'ai été confrontée à ces élèves qui évoluaient en milieu plurilingue. Comme la plupart de mes collègues dans la même situation, je n'avais reçu aucune formation sur ce public et mes questionnements étaient assez naïfs. Comment faire en sorte d'améliorer le lexique et la syntaxe chez les élèves ? Les parents avaient-ils un rôle à jouer dans ce développement du langage ? Et si oui, lequel ? Les problèmes de langage que certains enfants rencontraient (pauvreté de l'expression, mutisme, etc.) pouvaient-ils être liés au contexte plurilingue dans lequel ils évoluaient ? Nous n'avions pas de véritables réponses à ces questions et la difficulté à faire progresser nos élèves était toujours bien présente.

Intéressée par le développement de la compétence langagière chez les élèves, j'ai suivi en 2011 un stage de quinze jours intitulé « Le langage en maternelle ». Cette formation visait à nous montrer comment travailler des points langagiers au travers de nombreuses activités et de nombreux domaines. Nous avons donc des modules intitulés « motricité et langage », « musique et langage », « sciences et langage », « de l'oral à l'écrit », « la conscience phonologique », etc. Aucun d'entre eux n'abordait la problématique du plurilinguisme ou l'éveil à la diversité linguistique. Il m'apparaît

aujourd'hui que ces questions sont pourtant fondamentales dès lors que l'on s'intéresse au développement langagier des élèves. Cependant, à cette époque et en ce qui me concerne, je n'en ai pas eu conscience.

1.2 La découverte de l'Éveil aux langues¹

C'est cette année, alors que j'avais entrepris de suivre un master FLES en formation continue pour pouvoir enseigner à des élèves allophones, que j'ai pris conscience, lors du cours « Éducation plurilingue et interculturelle » de Stéphanie Galligani, que l'Éveil aux langues pouvait avoir un rôle fondamental à jouer dans le développement du langage et dans la construction de l'identité linguistique de nos élèves.

J'avais déjà entendu dire (notamment par des orthophonistes) qu'il était important que les parents parlent aux enfants une langue qu'ils maîtrisaient, de façon à leur transmettre un langage riche et structuré, quelle que soit la langue utilisée. Cependant, en classe, nous avions pour consigne de travailler le français, et uniquement le français. En 2015, les programmes de la maternelle ont introduit « l'éveil à la diversité linguistique » en quelques lignes :

Éveil à la diversité linguistique

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015)

Cependant, sans doute en raison d'un manque d'explications, j'avais interprété cela comme une première découverte d'une ou plusieurs langues étrangères avec un unique objectif d'habituer l'oreille à quelques sonorités différentes.

J'ai découvert cette année que cet éveil aux langues et à leur diversité peut avoir une portée bien plus significative. L'introduction de la langue familiale à l'école est importante pour créer des ponts entre l'univers de la maison et celui de la classe, pour donner un rôle aux parents au sein de l'institution, pour encourager le maintien du bilinguisme en tant que richesse pour les élèves.

¹ L'Éveil aux langues sera défini dans la partie théorique de ce mémoire.

J'ai donc souhaité effectuer mon mémoire autour de ce sujet et j'ai proposé de mettre en place une démarche d'Éveil aux langues dans mon école de rattachement.

2. L'école Diderot

2.1 Présentation générale

L'école primaire Diderot est une école de Grenoble située à l'extrémité ouest du cours Berriat, dans un quartier relativement cosmopolite. On entend par école « primaire » une école qui regroupe à la fois des classes relevant de l'école « maternelle » (pour des élèves ayant entre 3 et 6 ans) et des classes relevant de l'école « élémentaire » (élèves ayant entre 6 et 11 ans). En cette année scolaire 2021-2022, l'école Diderot accueille 184 élèves allant de la petite section (PS) au CM2. Ces élèves sont répartis en 8 classes de la façon suivante :

Classe	Effectif	Répartition par niveau
1	24	14 PS 10 GS
2	26	4 PS 22 MS
3	24	13 PS 11 GS
4	21	8 GS 13 CP
5	20	12 CP 8 CE1
6	22	14 CE1 8 CE2
7	23	11 CE2 12 CM1
8	24	9 CM1 15 CM2

Figure 1. Effectifs de l'école Diderot par classe et par niveau (2021-2022)

Les équipes éducatives sont composées de neuf professeurs des écoles, de trois Agents Territoriaux Spécialisés en École Maternelle (ATSEM) et de trois Accompagnants pour les Élèves en Situation de Handicap (AESH). La directrice est enseignante en maternelle, et elle dispose d'une décharge d'une journée et demie par semaine pour son travail de direction. L'école est également très impliquée dans les dispositifs de formation et elle accueille fréquemment des stagiaires (ATSEM ou enseignants). Par ailleurs, les professeurs en charge des classes bénéficient de l'appui de trois enseignantes du Réseau d'Aide Spécialisé pour les Élèves en Difficulté (RASED). En ce qui concerne les classes d'élémentaire, les enseignantes peuvent profiter de l'intervention ponctuelle d'une enseignante du dispositif « Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones nouvellement Arrivés » (UPE2A), en cas de besoin. Enfin, dans le domaine de la musique et de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), elles sont épaulées par des intervenants rémunérés

par la mairie. Quant aux temps périscolaires, ils sont pris en charge par du personnel municipal (responsables et animateurs), qui travaille en étroite collaboration avec le personnel enseignant.

2.2 Une école en pleine mutation

L'école Diderot a été construite dans les années 1960. A l'époque, et jusqu'en 2016, il s'agissait d'une école maternelle de 5 classes, qui accueillait uniquement des enfants d'âge « pré-scolaire », de 3 à 6 ans. Dès lors qu'ils passaient au cours préparatoire (CP), ils devaient se rendre à l'école élémentaire Anthoard, située à huit cents mètres de là.

Cette situation n'était pas toujours très pratique à gérer au quotidien pour les parents qui pouvaient avoir des enfants scolarisés en maternelle, et d'autres en élémentaire. Par conséquent, dans les années 2010, il a été décidé de transformer cette école maternelle de cinq classes (allant de la petite section à la grande section), en école primaire de huit classes (allant de la petite section au CM2). En septembre 2017, l'école a ouvert sa première classe de CP ; en 2018, elle a ouvert le CE1, et ainsi de suite jusqu'en 2021 où elle a constitué une école élémentaire « complète » (du CP au CM2) pour la première fois.

Cette modification a eu de nombreuses répercussions. Tout d'abord, elle a nécessité un changement de la carte scolaire, avec une nouvelle répartition des élèves sur les écoles du quartier, pas toujours bien acceptée par les parents. Par ailleurs, elle a engendré un relatif bouleversement des équipes enseignantes, avec de nouvelles arrivées liées aux ouvertures de classes, et des départs liés à la nouvelle configuration de l'école (transformation de classes de maternelle en classes d'élémentaire). Enfin, ces modifications ont nécessité de nombreux travaux et déménagements, sources d'instabilité et de tension, aussi bien pour les élèves et leurs parents que pour les équipes éducatives.

2.3 La relation parents/enseignants

Ainsi que je l'ai évoqué plus haut, l'école se situe dans un quartier d'une grande mixité aussi bien sociale que culturelle et linguistique. Les équipes enseignantes ont toujours considéré cela comme une richesse et ont eu à cœur de tisser des liens forts avec les parents. Pendant de nombreuses années, l'école a proposé un grand nombre d'activités et de projets fédérateurs qui ont permis de favoriser les relations école-familles.

Cependant, depuis quelques temps, ces relations ont été mises à mal. D'une part, tous les bouleversements, contraintes et préoccupations, liés aux travaux ont créé des tensions et

une surcharge de travail pour le personnel de l'école, et ont stoppé toute la dynamique de projets et d'occasions de rencontre qui existait antérieurement sur l'établissement. Par ailleurs, l'arrivée de la COVID et la gestion compliquée de la crise sanitaire ont également complexifié les relations entre les parents et l'école. La proximité et la complicité qui pouvaient exister il y a quelques années s'étiolent, et même si certaines familles restent très fidèles et proches des professionnels de l'école, d'autres rencontrent des difficultés pour s'impliquer dans le cadre scolaire (réunions, sorties, projets, élections, conseil d'école, etc.). Les obstacles peuvent être d'ordre linguistique, social ou culturel. Cette situation est préoccupante, et les équipes scolaires recherchent des moyens pour y remédier.

Dans ce contexte ma proposition de mettre en place des ateliers de langage autour de la diversité linguistique et d'y associer les familles a rencontré un écho favorable auprès de la directrice et des enseignantes.

3. *Choix d'une classe de maternelle*

Mon intervention dans l'école étant actée, il s'agissait alors de choisir sur quelle classe intervenir. En effet, la maîtrise du français, tout comme la bonne relation avec les familles, est une préoccupation constante de toute l'équipe enseignante.

Cependant, en élémentaire, le langage est en général mieux maîtrisé. Par ailleurs, il n'y a pas, cette année, d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et les enseignantes m'ont fait part de leur peu de disponibilité. Au contraire, en maternelle, il y a cette année plusieurs EANA pour lesquels ce sont les enseignants de classe ordinaire qui ont entièrement en charge les apprentissages langagiers, tout comme pour tous les autres élèves, quelle que soit la pratique familiale de la langue française.

J'ai donc choisi d'intervenir sur une classe de maternelle. Une enseignante a été immédiatement volontaire pour m'accueillir, d'une part parce que la question des langues l'intéressait, et d'autre part parce que sa classe présentait un profil langagier réellement plurilingue.

3.1 Une classe plurilingue

Avant de démarrer le projet de recherche, j'avais demandé à l'enseignante de m'indiquer quelques-unes des caractéristiques langagières de sa classe, fondées sur sa propre connaissance des élèves, et sans mener d'enquête particulière auprès des parents. Elle m'a donc fourni le tableau ci-dessous, qui met en évidence les différents niveaux de

compétence des élèves en français, la variété des langues familiales et leur méconnaissance éventuelle de la part de la maîtresse.

Prénom	Langues parlées à la maison (a priori)	Niveau en français oral	Commentaires
I	?	Bon	
M	Italien et espagnol	Bon	
K	Albanais	Faible	
F	Vietnamien	Faible	
P	Français	Très bon	
N	Français	Très bon	
A	Français	Très bon	
A	?	Moyen	Maman guinéenne
L	?	Moyen	Enfant de migrants africains, né à Milan

Figure 2. Profil langagier des élèves de grande section selon la connaissance initiale de l'enseignante

Prénom	Langues parlées à la maison (a priori)	Niveau en français oral	Commentaires
A	Français et lingala	Faible Inaudible	Parents originaires de RDC
H	Français	Bon	Parents originaires de Guinée
R	Français + arabe ?	Bon	
L	Français	Bon	
M	Français	Moyen	Parle bébé
R	Arabe	Bon	
B	Français et arabe	Ne parle pas	Ne parle pas Répète des syllabes
N	Arabe	Bon	
I	Français	Moyen	Parle bébé Timide
L	Français	Très bon	
J	Français	Très bon	
M	Français	Bon	
A	Français	Bon	Maman chinoise
M	Français et arabe	Faible	

Figure 3. Profil langagier des élèves de petite section selon la connaissance initiale de l'enseignante

3.2 Une focalisation sur le groupe d'élèves de grande section

Dans cette classe, il était clair que la mise en place d'un projet Éveil aux langues pouvait être très intéressant et avoir différents objectifs :

- ouvrir à la diversité en s'intéressant aux autres et à leurs langues ;
- susciter la curiosité et l'intérêt pour celles-ci ;
- développer l'écoute, créer des ponts entre l'école et la maison ;
- et favoriser l'entrée dans la langue française pour certains enfants, développer la conscience langagière et contribuer à la construction d'une identité linguistique pour d'autres.

Cependant, étant donné l'écart d'âge et donc de développement langagier, entre les élèves de trois ans en petite section et ceux de cinq ans en grande section, les objectifs visés ne pouvaient pas être les mêmes pour toute la classe. Dans le cadre de ce mémoire, il est donc apparu nécessaire de se focaliser sur quelques objectifs et sur un groupe d'élèves en particulier.

En raison de ma propre expérience professionnelle, j'étais surtout préoccupée par l'amélioration de la maîtrise de la langue française et l'entrée dans la lecture/écriture au cycle 2. J'ai donc choisi, en accord avec l'enseignante, de concentrer mon projet de recherche sur le groupe d'élèves de grande section. Nous avons décidé que j'animerais des ateliers de langage, autour de la diversité des langues, pour les 9 élèves concernés. Quant à elle, elle prolongerait mes séances par une évocation des langues dans sa classe au complet, sous forme de lecture d'albums, de comptines et de discussions autour du travail mené dans les ateliers d'éveil aux langues.

4. Problématique

A partir de ce cadre, j'ai souhaité mettre en place un dispositif qui me permettrait de répondre à la problématique suivante : comment des ateliers de langage portant sur l'éveil à la diversité linguistique peuvent contribuer, chez des élèves de grande section, à l'émergence d'une conscience langagière et au développement d'une conscience phonologique nécessaire à l'entrée dans la maîtrise de l'écrit au cycle 2 ?

Je formule deux hypothèses :

Certains élèves plurilingues n'ont pas conscience de leur répertoire langagier et de leurs compétences en différentes langues. Le dispositif va leur permettre de faire émerger une conscience langagière, contribuant ainsi à l'affirmation de leur identité linguistique plurilingue.

Par ailleurs je voudrais montrer que le travail sur la conscience langagière préconisé dans les programmes officiels de la maternelle peut être initié par la pédagogie du détour en prenant appui sur des mots étrangers.

Afin de tester ces hypothèses et de tenter de répondre à la problématique, j'ai mis en place une démarche ingénierique qui répond d'une méthodologie que je détaille ci-dessous.

Chapitre 2. Présentation de la démarche

1. Une démarche de recherche action

La démarche utilisée est une recherche action, qui répond aux caractéristiques données par Macaire (2011) :

- la démarche s'inscrit dans un contexte, dans une situation qui pose question et qui est à l'origine de la problématique de recherche ;
- elle permet une production de connaissance en continu, tout au long du processus, grâce aux différentes transformations qu'elle occasionne. Les résultats sont relatifs à une situation donnée et n'ont pas de valeur universelle ;
- le chercheur est membre de la situation de travail, à égalité avec les autres acteurs et a donc une influence sur la situation de recherche.

1.1 Une démarche inscrite dans un contexte

Le projet d'éveil aux langues que nous avons élaboré a été mis en place à l'école Diderot, à Grenoble, sur huit séances qui ont eu lieu en mars-avril 2022. Il a concerné des élèves de grande section avec des profils linguistiques donnés. Les résultats observés ne pourront pas être généralisés mais apporteront des éléments de réflexion aux différents enseignants de l'école. Comme le mentionne Catroux dans son introduction à la recherche-action (2004), ils contribueront à alimenter la théorie aussi bien que la pratique.

1.2 Une démarche collaborative qui implique différents acteurs

Dans cette recherche-action, mon rôle est à la fois d'être chercheuse et enseignante, puisque j'anime personnellement les ateliers de langage que j'ai conçus et sur lesquels reposent mes observations et mon analyse.

D'autres acteurs de l'école sont également partie prenante de la recherche. L'enseignante de la classe est particulièrement impliquée puisqu'elle engage ses élèves, contribue à la recherche en prolongeant mon activité au sein de la classe et en faisant le lien avec les parents. Elle est particulièrement intéressée par le processus et participe à l'élaboration du plan d'action. Son analyse sera également précieuse pour observer les transformations que le dispositif occasionnera chez ses élèves. Les élèves aussi sont impliqués d'une part parce que c'est sur leur activité que reposent les observations et d'autre part parce qu'ils sont invités à participer eux-mêmes à la recherche en enquêtant sur les

langues qui les entourent. Enfin, les parents eux-mêmes sont mis à contribution puisqu'ils doivent fournir des informations sur les langues familiales des enfants.

1.3 Une démarche qui vise un changement

Mon objectif dans cette démarche rejoint exactement ce que disait Macaire dans le titre de son article de 2011 : « Recherche action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement ». En effet, la question que je me pose, autour de l'apport de l'Éveil aux Langues dans l'enseignement du langage, notamment pour des élèves plurilingues, est issue de ma pratique éducative et vise à la transformer, à la lumière d'apports théoriques découverts cette année. L'enseignante impliquée envisage également de tenir compte des résultats de cette recherche pour modifier son enseignement dans les années à venir. On approche ici le caractère cyclique de la recherche-action, qui suppose qu'après avoir mis en place l'action, les praticiens s'appuieront sur les résultats de la recherche pour élaborer un nouveau plan d'actions. Dans notre cas, il y aura bien une évaluation à l'issue de l'action, qui permettra d'en voir les apports et les limites, et qui pourra donner d'autres pistes de réflexion. Néanmoins le cycle ne sera pas totalement complet puisque les pratiques correctives que nous pourrions mettre en place dans les années à venir ne feront plus l'objet de nouvelle recherche.

2. Les différentes étapes

La recherche action s'organise en plusieurs étapes, détaillées par Catroux (2004). Il s'agit tout d'abord d'identifier un problème, puis d'établir un plan d'action, de mettre en place cette action et enfin d'en évaluer les effets avant de communiquer les conclusions.

2.1 Identification du problème

L'école, et notamment la maternelle, a pour objectif de faire progresser le langage des élèves, d'autant plus s'ils sont issus de milieux allophones. Cependant, nombreux sont les enseignants qui constatent la difficulté de cette tâche, et ceux de l'école Diderot en font partie. Depuis 2015, les programmes mentionnent le devoir d'« éveiller les élèves à la diversité linguistique », ce qui, au regard des apports des recherches sur le plurilinguisme et l'éducation plurilingue, devrait être bénéfique pour les élèves. Cela devrait notamment les aider à construire leur identité linguistique et à développer leur conscience langagière et phonologique. Cependant, dans la réalité, cet éveil aux langues est peu mis en place, et ne prend pas toujours en compte les langues parlées à la maison comme l'ont mentionné les enseignants interrogés. Je souhaiterais donc proposer des ateliers de langage autour de la

diversité linguistique et observer s'ils permettent aux élèves de prendre conscience des langues qui les entourent, de s'y intéresser et d'avoir une première attitude réflexive sur ces langues (savoir à quoi elles servent, pouvoir les nommer, en écouter et en comparer les sons).

2.2 Etablissement d'un plan d'action

Pendant la période allant des vacances de février aux vacances de printemps, je devais prendre les 9 élèves de grande section en atelier de langage autour de la diversité linguistique. Ces ateliers ont été programmés deux fois par semaine, le mercredi et le vendredi matin, pendant une durée de 30 minutes. Ils se sont tenus dans la bibliothèque de l'école, ce qui permettaient aux élèves d'être au calme et de pouvoir s'exprimer sans gêner leurs camarades de petite section.

Des documents ayant besoin de circuler entre l'école et les familles, l'enseignante se chargeait d'assurer le lien. Il s'agissait : des formulaires d'autorisation d'enregistrement, d'un questionnaire destiné aux parents sur les langues familiales, de fiches « enquêtes » que les élèves devaient soumettre à leurs parents, portant sur les langues parlées, puis sur la traduction du mot « bonjour ».

A la fin de chaque séance, je devais faire un point avec l'enseignante pour lui expliquer ce que nous avons fait, et convenir avec elle de prolongements éventuels dans la classe (écoute de comptines, sollicitation des élèves pour qu'ils expliquent ce qu'ils avaient appris et réactivent ainsi leurs apprentissages).

2.3 Mise en place de l'action

Les ateliers se sont déroulés comme prévu, sur la période située entre les vacances de février et celles de printemps. Ils ont eu lieu tous les mercredis et vendredis matin. Le groupe d'élèves de grande section ne comptait plus que huit enfants au lieu de neuf, l'un d'entre eux ayant déménagé. Il a été difficile de réaliser les séances sur une durée d'une demi-heure comme c'était prévu initialement. Les séances ont été allongées, et ont duré environ 45 minutes, de 9h30 à 10h15.

2.4 Evaluation des effets de l'action

La mise en œuvre d'une recherche-action a pour objectif d'opérer un changement. L'évaluation des effets de l'action permet donc de mesurer les changements opérés chez les élèves. Cette évaluation est effectuée de façon formalisée lors de la dernière séance du

dispositif. Néanmoins, l'analyse des données recueillies tout au long des séances permet également d'apporter un point de vue sur l'action et les transformations qu'elle engendre. Par ailleurs, l'évaluation est renforcée par un questionnement auprès de l'enseignante et des parents. Les résultats seront présentés dans la troisième partie de ce mémoire.

3. *Le recueil des données*

3.1 Quelles données ?

Les données recueillies pour cette étude sont des données qualitatives, qui doivent permettre une compréhension des phénomènes mais ne se préoccupent pas d'aspects chiffrés ou de validations statistiques. Pour la plupart, elles font appel à l'interprétation subjective du chercheur. Ces données recueillies sont :

- des représentations des enseignants sur l'éveil aux langues mentionné dans les programmes ;
- des représentations et des connaissances initiales des élèves sur les langues qui les entourent, ce qui renvoie à leur conscience langagière (Connaissent-ils des personnes qui parlent d'autres langues ? Quelles sont ces langues ? Qui les parle ? Quelle est l'utilité d'une langue commune ? Quelle est l'utilité de connaître d'autres langues ?) ;
- des interactions (au cours des séances d'EAL), qui reflètent une attitude réflexive sur les langues ;
- des représentations et des connaissances des enfants sur les langues qui les entourent, à l'issue de la séquence.
- des langues parlées dans les familles, pour s'y référer pendant les séances.

Les données obtenues sont provoquées, elle n'existeraient pas sans la mise en place de la recherche-action.

3.2 Collecte en amont du dispositif

Avant de mettre en place les séances d'éveil aux langues, j'ai effectué trois types de recueil qui m'ont permis d'évaluer une situation initiale.

- Pour recueillir les représentations des enseignants sur le plurilinguisme et connaître leurs pratiques de l'Éveil aux langues, j'ai pratiqué des entretiens semi-directif², auprès des quatre enseignantes de la maternelle. Ces entretiens ont été partiellement transcrits et seront analysés en partie 3.
- Pour recueillir les représentations et connaissances initiales des élèves sur les langues, je les ai interrogés par groupe de deux ou trois, également sous forme d'un entretien semi-directif³. Les données ainsi recueillies ont été transcrites et j'ai attribué un pseudonyme à chaque enfant. J'ai choisi ce questionnement en petits groupes, plutôt qu'en classe entière, de façon à bien laisser s'exprimer les petits parleurs et à avoir une connaissance plus précise des représentations initiales de chacun.
- Enfin, pour connaître les langues utilisées dans les familles, j'ai soumis un questionnaire⁴ aux parents des huit élèves concernés par l'étude. Ce questionnaire élaboré en français a été distribué via le cahier de liaison des enfants avec la collaboration de l'enseignante de la classe. Six familles ont répondu par écrit, et dans l'une d'entre elle, c'est une travailleuse familiale qui a aidé la maman à répondre. Dans le cas de la septième famille, j'ai dû poser les questions oralement à la grande sœur qui venait chercher l'élève. Pour le huitième enfant, EANA albanais, nous n'avons pas obtenu de réponse au questionnaire.

3.3 Collecte au cours du dispositif

3.3.1 Enregistrement audio des séances

Afin de garder trace des séances d'éveil aux langues et des interactions langagières des élèves entre eux ou avec moi, j'ai décidé d'enregistrer les séances sur mon téléphone portable. Cet enregistrement me permet de garder une trace précise de ce qui s'est dit et m'évite une prise de notes, peu précise et compliquée à réaliser tout en dirigeant les séances. Afin de respecter la déontologie de la recherche, j'ai demandé aux parents de signer un formulaire de consentement⁵, qui m'a autorisée à faire des captations sonores et des transcriptions anonymisées des séances de langage menées avec leurs enfants. Les échanges ainsi

² Voir annexe n° 1, volume 2 p.2

³ Voir annexe n° 2, volume 2 p.3

⁴ Voir annexe n° 3, volume 2 p.4

⁵ Voir annexe n° 4, volume 2 p.5

enregistrés sont partiellement transcrits, de façon à pouvoir alimenter l'analyse de l'action, en partie 3 de ce mémoire.

3.3.2 Collecte de données par les élèves eux-mêmes

Avec l'objectif d'associer les élèves à la recherche, il leur est demandé, entre certaines séances du dispositif, de questionner leurs parents sur leurs langues ou sur les façons de dire « bonjour ». Afin de recueillir ces informations, les élèves ont utilisé des fiches « enquête de Monsieur Chat n°1⁶ » et « enquête de Monsieur Chat n°2⁷ », de type « questionnaire », avec une ou deux questions. Ne sachant pas lire, il leur était demandé de remplir les fiches avec leurs parents pour qu'ils soient informés de ce que les parents avaient répondu, et puissent ainsi nous en faire part. Ils pouvaient aussi demander à leurs parents de transmettre l'information par oral à la maîtresse.

3.4 Collecte de données pour l'évaluation

Pour l'évaluation du dispositif, les données recueillies concernent avant tout les élèves. Lors de la dernière séance d'Éveil aux Langues, ils ont été évalués individuellement sous forme d'une évaluation formative pour voir ce qu'ils avaient retenus des séances. Par ailleurs, je leur ai proposé à nouveau l'entretien semi-directif de début de recherche, par groupes de deux afin de constater les changements dans les savoirs et les représentations sur les langues. Afin de compléter cette évaluation, j'ai proposé un nouvel entretien semi-directif⁸ à l'enseignante de la classe participante, afin de savoir quels changements cette recherche avait occasionnés pour elle et pour ses élèves. Enfin, il m'a semblé également intéressant de proposer un nouveau questionnaire⁹ aux parents afin de recueillir leur avis sur le dispositif, et de savoir s'ils avaient, de leur côté, perçu des changements chez leur enfant.

⁶ Voir annexe n° 5, volume 2 p.6

⁷ Voir annexe n° 6, volume 2 p.7

⁸ Voir guide d'entretien en annexe n° 7, volume 2 p.8

⁹ Voir annexe n°8, volume 2 p.9

Chapitre 3. Présentation du dispositif

Pour construire les séances d'Éveil aux Langues je me suis appuyée sur plusieurs documents. D'une part, il était nécessaire de se référer aux recommandations institutionnelles, et donc aux programmes de l'école maternelle. D'autre part, le Conseil de l'Europe a élaboré un cadre pour les Approches Plurielles¹⁰ (dont fait partie l'Éveil aux Langues), avec des compétences à travailler, sur lequel j'ai pris appui. Enfin, depuis une vingtaine d'années, de nombreux chercheurs ont mené des expérimentations variées dans ce domaine. Elles ont donné lieu à la création de ressources pour la classe auxquelles je me suis référée pour élaborer mes séances.

Je présenterai donc ce cadre avant d'aborder les séances en elles-mêmes.

1. Les compétences langagières visées à l'école maternelle

Dans ces ateliers de langage, j'ai eu pour objectif de travailler sur deux types de compétences langagières : les compétences communicatives (oser entrer en communication, décrire, expliquer, évoquer, justifier, ...) et les compétences phonologiques, qui portent sur les sons de la langue et constituent un préalable nécessaire à l'entrée dans la lecture-écriture, ou « littératie ».

Comme le recommande le document ministériel « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle » (MENJ, 2020a), j'ai construit les séances en ayant recours à différentes modalités d'apprentissage : « Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes », « apprendre en s'exerçant », « apprendre en se remémorant et en mémorisant ». Néanmoins, le fait de pouvoir s'exercer et mémoriser aurait nécessité une pratique beaucoup plus régulière, qui n'était pas possible dans le cadre de ce projet très contraint et limité dans le temps.

De même, pour développer la conscience phonologique des élèves, j'ai suivi les recommandations ministérielles et j'ai eu recours à des comptines, supports d'activités très riches pour jouer avec les sonorités de la langue et développer les habiletés phonologiques.

¹⁰ Le terme sera défini précisément en partie 2 de ce mémoire.

2. Le référentiel européen

Pour élaborer le dispositif, j'ai également consulté le Cadre Européen de Référence Pour les Approches Plurielles (CARAP), sur lequel je reviendrai en partie 2 de ce mémoire. Ce référentiel identifie des compétences que les Approches Plurielles permettent de développer. Ces compétences relèvent plus de la psychologie cognitive et comportementale, c'est pourquoi le CARAP préfère les nommer « ressources » faisant référence aux « ressources internes » de chaque individu, alors que le terme de « compétences » correspondrait plus à ce qui relève des usages sociaux. Cependant, afin de rester plus compréhensible dans la suite de ce mémoire, je n'adopterai pas le terme « ressources » mais conserverai celui de « compétences ».

Elles sont classées en trois catégories : les savoirs (knowledge), les savoir-faire (skills) et les savoir-être (attitudes). Pour chacune de ces catégories, des descripteurs ont été définis et correspondent à des étapes du parcours éducatif. Je me suis focalisée sur celles qui concernent l'école maternelle, c'est-à-dire le niveau « préscolaire » dans le CARAP et j'ai identifié six compétences à travailler, détaillées dans le tableau ci-dessous.

SAVOIRS (KNOWLEDGE)
K3.3 – Savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule K5.1 – Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde K5.2 – Savoir qu'il existe une grande diversité d'univers sonores
SAVOIR-FAIRE (SKILLS)
S1.2 – Savoir observer/analyser les sons (dans des langues peu ou pas connues) S2.1 – Savoir identifier des formes sonores (savoir reconnaître auditivement)
SAVOIR-ETRE (ATTITUDES)
A2.5 – Sensibilité au plurilinguisme

Figure 4 : Compétences du référentiel du CARAP retenues pour les ateliers.

3. Une utilisation des ressources disponibles

Pour construire le dispositif, j'ai ensuite exploré de nombreuses ressources qui ont été créées dans le cadre d'expérimentations autour du plurilinguisme et de l'éveil à la diversité des langues, aussi bien en France, qu'en Europe ou au Canada. J'ai décidé de m'appuyer sur des activités proposées par le projet suisse d'Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE), conduit par l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP), de

Neuchâtel. Ces activités sont disponibles en ligne sur le site d'EOLE¹¹. J'ai choisi d'en utiliser deux, destinées au cycle 1 (4 à 8 ans), intitulées respectivement « Frère Jacques » et « Buenos Dias madame Callas, bonjour monsieur Silour ! ». Ces deux activités ont été reprises dans leur ensemble et quelques adaptations ont été faites pour répondre plus précisément aux objectifs des séances (par exemple, les « bonjours » proposés dans les documents audios d'EOLE ont été complétés par des « bonjour » proposés par les élèves dans d'autres langues).

4. Un dispositif en 8 séances

Le dispositif se compose de huit séances, présentées ci-dessous. Entre chaque séance l'enseignante reprend en classe les chansons, les comptines, et gère les échanges d'informations avec les parents (fiches « enquête de Monsieur Chat », n°1 et n°2).

Séance 1 - Recueil des conceptions initiales – Durée : 30 minutes	
Objectifs	Recueil des conceptions sur les langues, leurs locuteurs, leur utilité.
Compétences du domaine « Mobiliser le langage »	Décrire – Expliquer
Compétences du référentiel CARAP	Avoir la volonté de se poser des questions à propos des langues (A9.1)
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation du projet (travail sur les langues, deux fois par semaine) 2. Entretien avec les élèves, par 2 ou 3 : questions sur leurs connaissances des langues – cf. guide d'entretien élève.

Séance 2 : Place du français et des autres langues dans l'environnement quotidien - Durée : 30 minutes	
Objectifs	Développer la conscience langagière : Avoir conscience des langues que l'on parle, pouvoir les nommer. Avoir conscience de l'intérêt qu'il y a à connaître plusieurs langues, et à avoir

¹¹ EOLE: <http://eole.irdp.ch/eole/>

	une langue commune.
Compétences du domaine « Mobiliser le langage »	Emettre des hypothèses. Confronter des points de vue. Avoir une attitude réflexive par rapport à une écoute
Compétences du référentiel CARAP	Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde (K5.1), Sensibilité au plurilinguisme (A2.5)
Déroulement	<p>Cette séance est basée sur la séance Eole « Frère Jacques - Mise en situation ».</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rappel de la séance précédente 2. Reconnaissance et apprentissage de la chanson en français 3. Discussion sur le sens de la chanson (frère, matines) 4. Discussion sur le français, langue de communication commune dans la classe 5. Ecouter Frère Jacques dans d'autres langues, nommer ces langues 6. Faire choisir la version (italienne ? albanaise ? ...) qu'ils veulent apprendre. Apprendre et chanter 7. Discussion sur les langues étrangères : Est-ce que c'est utile de comprendre ou de parler plusieurs langues ? Est-ce que c'est utile d'avoir, dans un groupe, une langue que tout le monde connaît ? Pourquoi ? 8. Enquête pour la prochaine fois : la marionnette « M. Chat » s'intéresse aux langues. Il faudra lui dire quelles sont les langues parlées autour de vous (A l'école, à la maison, ...). Fiche « enquête de Monsieur Chat n° 1 » à remplir à la maison et à rapporter.

Séance 3 : Situation de recherche à partir de la chanson Frère Jacques - Durée : 30 minutes	
Objectifs	<p><u>Présenter les langues parlées dans les familles</u> <u>Repérage auditif :</u> Reconnaitre plusieurs versions de la chanson et le nom des langues dans lesquelles elle est chantée Reconnaitre les prénoms dans les différentes versions, à l'oral (en repérant la place du prénom, à la fin du premier vers) Ecouter et prononcer des sons peu familiers (élargissement du répertoire phonologique)</p>
Compétences du domaine « Mobiliser le langage »	Emettre des hypothèses. Confronter des points de vue. Avoir une attitude réflexive par rapport à une écoute.

Compétences du domaine « Agir, s'exprimer comprendre à travers les activités artistiques »	Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de chansons
Compétence transversale	Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe (en présentant les langues de sa famille)
Compétences du référentiel CARAP	Savoir observer/analyser les sons, dans des langues peu ou pas connues (S1.2), Savoir identifier des formes sonores (savoir reconnaître auditivement) (S2.1)
Déroulement	<p>Cette séance est inspirée de la situation recherche n°1 dans la séance d'EOLE autour de la chanson Frère Jacques.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Point sur les langues trouvées dans les familles 2. Remise en mémoire de la séance précédente : Chanter Frère Jacques dans les langues déjà vues. Nommer ces langues 3. Ecoute de nouvelles versions (portugais, espagnol, allemand). Discussion : est-ce que vous reconnaissez ces langues ? Où sont-elles parlées ? 4. Repérage auditif : Les enfants écoutent et/ou chantent différentes versions et essaient d'identifier les prénoms (Jacques/ Jakup / Jacob/ Martino) 5. Jeux des prénoms (pour exercer l'oreille et se souvenir du nom des langues de chaque version) : L'enseignant dit un des quatre prénoms (Jacques/ Jakup / Jacob/ Martino) et les enfants retrouvent de quelle langue il s'agit, et chantent la chanson dans cette langue.

Séance 4 : Comment dit-on bonjour dans différentes langues ? – Durée : 30 minutes

Objectifs	<p>Découvrir que « Bonjour » se dit de façon différente selon les langues à partir d'un album de littérature jeunesse « Madlenka » de Peter Sis.</p> <p><i>Il s'agit d'une petite fille qui part faire le tour du quartier pour annoncer à ses voisins qu'elle a perdu sa dent. Elle passe chez le boulanger français, chez le vendeur de journaux indien, chez le marchand de glace italien, chez une voisine allemande, chez un fleuriste péruvien ; chacun lui dit bonjour dans sa langue.</i></p>
-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Compétences du domaine « Mobiliser le langage »	Comprendre un texte lu, émettre des hypothèses, développer la discrimination auditive, comprendre qu'un même mot (signifié) se dit de façon différente selon la langue.
Compétences du domaine « Explorer le monde »	S'ouvrir à la diversité du monde
Compétences du référentiel CARAP	Savoir qu'il existe une grande variété de langues à travers le monde, développer une sensibilité au plurilinguisme
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rappel de la séance précédente 2. Album : « Madlenka » de Peter Sis : Hypothèses sur l'histoire à partir de la couverture 3. Lecture de l'album – vérification de la compréhension 4. Discussion : Et vous que connaissez-vous comme façon de dire bonjour ? 5. Pour la fois suivante : M. Chat voudrait bien savoir s'il existe d'autres façon de dire bonjour – Enquête à mener à la maison (à l'aide de la fiche « enquête de Monsieur Chat n°2 »).

Séance 5 : Approfondissement du travail sur les salutations – Durée : 30 minutes	
Objectifs	Ecouter et répéter des « Bonjour » dans différentes langues. Savoir dire en quelle langue ils sont.
Compétences du domaine « Mobiliser le langage »	Langage d'évocation (se remémorer la séance précédente, raconter ce qu'ils ont fait dans la classe sur le sujet des langues), discrimination auditive à partir des bonjours rapportés et prononcés par les élèves plurilingues et des fichiers audio EOLE.
Compétence du domaine « découvrir l'espace »	S'ouvrir à la diversité du monde
Compétence transversale	Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe
Compétences du référentiel CARAP	Savoir qu'il existe une variété d'univers sonores (K5.2), savoir différencier des formes sonores (S2.1), Savoir s'approprier des éléments ou usages linguistiques propres à des langues / cultures plus ou moins familières (S7)

Déroulement	<p>Cette séance est basée en partie sur la séance EOLE « Buenos dias madame Callas »</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se remémorer l’histoire de Madlenka 2. Découverte des fiches rapportées à M. Chat : comment dit-on « bonjour » dans les langues qui vous entourent ? Ecoute et répétition 3. Ecoute des audios EOLE. Essayer de reconnaître et de nommer les langues utilisées (à l’oral). Répéter. 4. Mémorisation sous forme de jeu : Tour à tour, chaque enfant tire une étiquette sur laquelle figure un nom de langue (italien, espagnol, etc.), la maîtresse la lit, et on essaie de retrouver le bonjour qui correspond ; chacun à son tour répète le bonjour dans cette langue. 5. Trace orale : Enregistrements des élèves. Chacun choisit une façon de dire bonjour et la dit dans le micro.
-------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Séance 6 : Comparaison de bonjours à l’oral et à l’écrit – Durée : 30 minutes	
Objectifs	Phonologie – repérer des ressemblances
Compétences du domaine « Mobiliser le langage »	Discrimination auditive, phonologie, comprendre que l’écrit sert à coder des sons
Compétences du référentiel CARAP	Savoir percevoir la proximité et la distance sonores (S3.2)
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revoir les différents bonjours découverts : italien, espagnol, arabe, basque, mina, anglais, hongrois et les répéter 2. Activité phonologique : dire les différents bonjour et compter les syllabes. Rechercher des ressemblances à l’oral : discrimination auditive – « Je vais vous dire 3 bonjours ; il y en a deux qui se ressemblent et un qui est très différent. Ecoutez bien et dites-moi quel est celui qui est différent. 3. Lien entre l’oral et l’écrit : parmi 3 étiquettes (Buenos dias, bos dias, salam aleikoum) , trouver « salam aleikoum » et dites ce qui vous a permis de le trouver.

Séance 7 : Phonologie et production d'écrits : comptine des prénoms – Durée : 30 minutes	
Objectifs	Rimes - Invention d'une comptine en faisant rimer chaque « bonjour » avec un prénom
Compétences du domaine « Mobiliser le langage »	Production d'écrits, sous forme de dictée à l'adulte (comptine), Discrimination auditive (rimes)
Compétence sociolinguistique	Registre de langues
Compétences du référentiel CARAP	Savoir percevoir la proximité et la distance sonores [savoir discriminer auditivement] (S3.2)
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se rappeler des différents bonjours. Les redire en précisant en quelle langue ils sont. Voir la différence entre « salut » et « bonjour ». 2. Discrimination auditive : scansion des syllabes et répétition de la dernière. (Buongiorno, no, buenos dias, as) 3. Compréhension du verbe “rimer” 4. Création de la comptine. Pour chaque « bonjour » l'enseignant propose des choix (« Salut », ça rime avec « Leo », « Anna » ou « Lulu » ?) 5. L'enseignant garde une trace écrite de la comptine

Séance 8 : Trace écrite et évaluation formative - Durée : 30 minutes	
Objectifs	Garder une trace, recueillir les représentations et évaluer les acquis
Compétences du domaine « Mobiliser le langage »	Production d'écrits, Discrimination auditive
Compétence transversale	Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe (coopérer, respecter les autres donner son propre point de vue)
Compétences du référentiel CARAP	Savoir percevoir la proximité et la distance sonores (S3.2) Savoir qu'il existe une grande variété de langues à travers le monde (K5.1), développer une sensibilité au plurilinguisme (A2.5)
Déroulement	1. Rappel de la comptine des prénoms. La relire

	<p>ensemble, remarquer à nouveau que « ça rime »</p> <p>2. Réalisation d'un panneau pour garder une trace écrite et recueillir les représentations : Chaque enfant se dessine et recopie dans des bulles les « bonjour » qu'il veut (à partir d'un modèle fourni par l'enseignant). Il explique pourquoi il a choisi ces « bonjour ».</p> <p>3. Evaluation : Faire écouter les différents « bonjour » (dans les langues que nous avons travaillées) et voir ceux qui sont reconnus (nom de la langue).</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Avant de procéder à l'analyse des données recueillies lors de ces séances, il convient d'abord de présenter les notions théoriques qui ont nourri le questionnement et sous-tendu cette expérimentation.

Partie 2
-
Cadrage théorique

Chapitre 4. Développement du langage en contexte plurilingue

Ainsi que je l'avais mentionné au début de ce mémoire, mon intérêt pour l'éveil aux langues est né d'une injonction que j'ai ressentie tout au long de ma carrière en tant que professeur des écoles en maternelle : l'objectif de la maternelle est de développer le langage. Il est alors nécessaire de commencer, dans ce chapitre 4, par définir quelques notions. Quelle différence y-a-t-il entre le langage et la langue ? Qu'est-ce que le plurilinguisme ? Ce dernier est-il un avantage ou un handicap ?

1. *Le développement langagier chez l'enfant*

Le rapport institutionnel *Le langage à l'école maternelle* (CNDP-CRDP, 2011 : 5) nous rappelle qu'on entend par « langage » une capacité humaine, universelle, qui nous permet de communiquer et d'interagir. Il est le produit d'une activité cérébrale et est « en étroite relation avec l'esprit, la pensée, l'intelligence, les représentations mentales ». Il joue un rôle primordial dans le développement de l'enfant, en lui permettant non seulement d'interagir avec son entourage, mais également de construire ses connaissances. En effet, en étant mémorisés, les signes sont organisés en unités mentales accessibles, ce qui rend possible le retour de la pensée sur elle-même, et donc la réflexion (Jeuk 2011 ; Slobin 1979 ; Carol 2015, cités par Behra, 2016 : 49). La production orale va être motivée par la réalisation de besoins personnels et, c'est grâce aux interactions sociales et à l'étyage fourni par l'adulte que l'enfant va pouvoir développer son langage (Vygotsky 1997 ; Bruner 1987 ; cités par Behra, 2016 : 50). Ce sont les multiples essais erreurs et le retour de l'interlocuteur langagier qui vont permettre la construction du système langagier (Bange 1992, cité par Behra, 2016). L'école a un rôle à jouer dans ce développement, en proposant aux enfants des situations riches, motivantes et adaptées à leur âge et à leur niveau de langage.

Selon le document du CNDP sur le langage à l'école maternelle (CNDP-CRDP, 2011) le langage à l'école recouvre deux caractéristiques : d'une part, il est en soi un outil et une condition de l'acquisition des compétences et, d'autre part, il est partie prenante de toutes les activités pratiquées à l'école quel que soit le domaine. Par ailleurs il renvoie aussi bien aux activités de réception (écouter, lire, comprendre) qu'à celle de production

(parler, écrire). La maternelle mettant l'accent sur le développement du langage oral, les programmes en distinguent deux formes particulières :

- Le langage en situation, c'est-à-dire celui qui accompagne le moment vécu. Il s'agit d'un langage factuel, assez limité puisqu'une partie du sens se trouve dans la situation elle-même ; il sera la priorité de la petite section.
- Le langage d'évocation, qui nécessite d'être beaucoup plus précis et structuré, puisqu'il est destiné à décrire ou à commenter des faits passés ou imaginés. Ce langage, par son aspect décontextualisé, s'apparente au langage écrit et est plus complexe à acquérir. L'école a un grand rôle à jouer dans cette acquisition.

Dans le milieu familial, Dabène (1994 : 12) nous rappelle qu'il existe un guidage pédagogique de l'entourage (répétitions, reformulations, corrections, etc.) qui permet les acquisitions. Dans le milieu scolaire, une grande partie des acquisitions langagières et sociales se feront grâce aux interactions avec les pairs, comme l'explique Goï (2016 : 34). Cependant, afin d'avoir un enseignement davantage inclusif qui permette à tous les enfants, quelle que soit leur vulnérabilité, de comprendre la langue de l'école, Behra & al. (2016 : 54) insistent sur la nécessité des moyens d'étayage apportées par l'enseignant : l'utilisation de moyens non-verbaux, le fait de lier l'action à la parole, l'installation de routines, le choix de lexique et de structures syntaxiques variés mais adaptés aux compétences des élèves sont autant de moyens à utiliser par les enseignants pour favoriser le développement des compétences langagières, en compréhension et en production. Bautier et Goigoux (2004), cités par Simon & al. (2015 : 149), rappellent que l'École maternelle attend des élèves qu'ils passent d'une langue à visée immédiate à une langue qui permette des échanges seconds avec une visée d'apprentissage.

Pour se développer, le langage nécessite le recours à une (ou plusieurs) langues, c'est-à-dire, selon la définition de Saussure, un système de signes régi par des règles et propre à une communauté. A l'école, en France, ce sera donc au sein de la langue française que l'enfant effectuera son développement langagier. Le ministère de l'Éducation nationale vient d'ailleurs d'en prendre acte en effectuant des modifications en ce sens dans les textes des programmes : le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021 a remplacé « La stimulation et la structuration du langage oral [...] constituent des priorités » par « La stimulation et la structuration de la langue orale [...] constituent des priorités ». Ce changement de formulation révèle la prise de conscience que le travail langagier effectué à l'école est

réalisé au travers d'une langue. Cette langue (française) a des caractéristiques (sonores, lexicales, syntaxiques, socioculturelles, etc.) qui lui sont propres, et ce sont elles qui sont enseignées à l'École. Or, si cela semble naturel pour de nombreux enfants francophones monolingues (à ceci près que la langue de l'école et la langue du quotidien sont deux variétés différentes de la langue française), pour un certain nombre d'autres enfants, issus de familles allophones ou plurilingues, cela peut se révéler plus complexe. Comme le mentionnent Hélot & Rubio (2013 : 15) à propos de l'école maternelle : « [...] alors que l'enfant acquiert cette extraordinaire faculté humaine [le langage], il apprend à la fois à parler une langue, parfois deux, ou même plusieurs. ». Et il me semble qu'en tant qu'enseignant, nous n'avons pas toujours les clés pour proposer un enseignement véritablement adapté, prenant en compte la situation des enfants qui parlent ou entendent d'autres langues à la maison. Que nous dit la recherche du développement langagier des enfants bilingues ?

2. *Le cas des enfants bilingues*

Selon Grosjean (2015), sociolinguiste spécialiste du bilinguisme, il y a plusieurs facteurs nécessaires au développement des deux langues :

- tout d'abord, le besoin de communiquer dans chacune des langues données, qui est fondamental (s'il disparaît, la langue s'oublie) ;

- ensuite, l'apport linguistique, qui doit être conséquent (volume et variété), sur une certaine durée (quelques heures en classe ne peuvent pas suffire), fourni par des personnes réelles (importance des interactions) et nécessairement monolingue par moments ;

- enfin, la reconnaissance de la langue par l'école, qui encouragera l'enfant à continuer à l'utiliser.

Grosjean (2015) nous explique par ailleurs que les enfants bilingues sont de deux sortes : les bilingues simultanés, qui ont appris leurs deux langues dès la naissance, et les bilingues successifs, qui forment la majorité des bilingues, qui ont d'abord développé une langue à la maison, puis une deuxième langue à l'extérieur (crèche, école, entourage, etc.). Voyons tout d'abord le cas des bilingues simultanés.

2.1 Les bilingues simultanés

Ronjat, cité par Grosjean (2015) a remarqué qu'un enfant bilingue passe par les mêmes étapes qu'un enfant monolingue : gazouillis, babillages, premiers mots, premiers syntagmes et premières phrases. La durée de chaque étape est identique pour un bilingue ou un monolingue. Les mêmes phases du développement se retrouvent : les sons difficiles apparaissent plus tard, les phrases s'allongent petit à petit, etc. Quant au nombre de mots connus par l'enfant, il est sensiblement identique, que l'enfant soit monolingue ou bilingue (avec une légère supériorité pour l'enfant bilingue, si l'on totalise les mots des deux langues, et une légère infériorité si l'on se focalise sur une seule langue).

Grosjean (2015 : 93) nous explique qu'il existe trois théories sur le développement langagier des bilingues simultanés : selon la première, qui n'a plus beaucoup d'adeptes, les enfants bilingues développent un seul système langagier au début, qui peu à peu, se divise en deux. Selon la deuxième, les deux systèmes linguistiques sont séparés dès le début. Enfin, la troisième théorie, qui convainc le plus grand nombre de chercheurs aujourd'hui, suppose qu'il y a deux systèmes linguistiques précoces, qui sont interdépendants. Les deux langues se développent, mais pas obligatoirement à la même vitesse, et la langue dominante peut influencer l'autre par le biais d'interférences.

Quelle que soit leur théorie, les psycholinguistes s'accordent sur le fait que : « [...] le bilingue simultané doit construire ses grammaires et ses lexiques, et attribuer à chaque langue ce qui lui appartient. » (Grosjean, 2015 : 93). Pour cela, il utilise des indices phonétiques, prosodiques, structurels et contextuels (ce qui explique que les jeunes enfants sont perturbés si ces indices sont modifiés et si, par exemple, la personne qui parle habituellement une langue se met à en parler une autre).

Qu'en est-il des bilingues successifs ?

2.2 Les bilingues successifs

Il s'agit, rappelons-le, de la grande majorité des enfants bilingues, ceux qui ont développé une langue dans le milieu familial avant d'entrer à l'école. Précisons qu'il n'y a pas consensus entre les chercheurs sur l'âge précis auquel l'acquisition passe du simultané au successif mais il se situerait entre 3 et 5 ans. Dans ce cas, comme nous l'indique Grosjean (2015 : 97), l'enfant va pouvoir s'appuyer sur sa première langue, ainsi que sur ses connaissances pragmatiques et sociales, pour développer sa deuxième langue. Les apprenants passent alors par différents niveaux d'« interlangue » (langue en construction), qui peuvent se caractériser par des interférences, des évitements ou des simplifications.

Néanmoins, quand on devient bilingue de façon successive dans un cadre naturel, on apprend assez vite à utiliser avec aisance le langage du quotidien. A l'opposé, les études de Cummins ont montré qu'il faudra beaucoup plus de temps pour maîtriser le langage scolaire et celui de la lecture et de l'écriture (Grosjean, 2015 : 99).

Afin de préciser cette notion de maîtrise des langues, revenons maintenant sur ce qu'on entend par bilinguisme ou plurilinguisme.

3. Le bi/plurilinguisme

3.1 Définition

Pendant longtemps, suivant la définition donnée par le sociolinguiste Bloomfield (1935), on a considéré le bilinguisme comme étant la maîtrise parfaite et égale de deux langues, c'est-à-dire la cohabitation de deux monolinguisms. Aujourd'hui, c'est encore cette idée qui domine dans la société et que l'on retrouve dans les dictionnaires, ce qui amène à penser qu'il y a peu d'enfants « bilingues » dans nos classes. Pourtant, depuis une quarantaine d'années, la définition plus largement retenue dans la sphère de la recherche sociolinguistique est celle de Grosjean (1984 : 16) : « [...] est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. ».

Selon cette définition, il s'avère qu'une très grande partie de l'humanité est bilingue, ou même plurilingue, et même si la France se veut un état monolingue (comme nous le verrons plus tard), les classes de nos écoles accueillent de nombreux enfants en situation de plurilinguisme, ou de plurilinguisme en construction.

3.2 Répertoire verbal (ou langagier) des enfants plurilingues

La notion de répertoire verbal a été définie par le sociolinguiste américain Gumperz en 1972. Ce répertoire est constitué de l'ensemble des ressources langagières et linguistiques dont dispose tout individu, qu'il soit monolingue ou plurilingue, pour interagir dans les diverses situations de communication qu'il rencontre. Ce répertoire peut être composé de plusieurs langues, de plusieurs variétés ou registres de langues, qui sont éventuellement maîtrisés de façon inégale, en compréhension et/ou en production. En contexte plurilingue, le locuteur peut même passer d'une langue à l'autre par des alternances codiques, ou utiliser des emprunts. Le répertoire « se présente plutôt comme une sorte d'éventail où [...] une zone intermédiaire [...], celle des usages mixtes des

hybrides et des mélanges, trouve sa place. » (Deprez, 1994 : 26). Ces différentes langues ne coexistent pas de façon séparée mais s'articulent pour donner lieu à une « compétence plurilingue et pluriculturelle » c'est-à-dire « [...] une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12)

En ce qui concerne les élèves de maternelle, ce répertoire est en construction. Il inclut la langue française, et notamment la langue de l'école (qui fait appel à un lexique, des tournures et des genres de discours spécifiques), mais également les éventuelles langues ou variétés de langues entendues ou pratiquées dans les familles. Il se compose de compétences langagières partielles, qu'elles soient en réception ou en production. Pour Moore (2006 : 102), les compétences des bi-plurilingues sont aujourd'hui reconnues :

« De fait, si les pratiques bi-/plurilingues ont souvent été stigmatisées socialement (on a longtemps pensé que les passages d'une langue à l'autre dans les discours constituaient les manifestations du mauvais contrôle de l'une et l'autre langues, et des traces d'incompétence linguistique), on reconnaît désormais qu'elles reflètent l'hypersensibilité du locuteur aux données contextuelles qui entourent son discours. »

Cependant, d'après mon expérience dans les écoles, il y a encore des enseignants qui, sans aucune formation à ce sujet, s'interrogent et mettent parfois en doute les compétences de leurs élèves dans les différentes langues qu'ils côtoient. Je serais assez d'accord avec Hélot (2007 : 91) lorsqu'elle écrit avoir constaté « la prévalence des représentations négatives que suscitent les pratiques linguistiques des familles et des élèves issus de l'immigration ainsi que le refus d'attribuer l'adjectif bilingue à ces enfants [...] ». Tout dépend en fait des langues des élèves.

3.3 Le rôle du statut des langues

Lorsque l'on aborde le sujet du plurilinguisme, se pose la question du statut des langues. Il est en effet fréquent de reconnaître qu'un enfant qui parle français et espagnol (ou anglais ou italien) est bilingue ; dans ce cas, il sera même encouragé à postuler dans une section internationale afin de maintenir et de développer ses aptitudes dans les deux langues. Lambert, citée par Hélot (2007 : 32-33) parle alors de « bilinguisme additif ». Cependant, lorsqu'il s'agit de langues moins prestigieuses, leur maintien n'est pas toujours aisé et Lambert parle alors de bilinguisme « soustractif », c'est-à-dire que la langue

dominante (le français ici) prend la place de l'autre langue. Hélot (2007 : 36) ajoute l'idée d'un bilinguisme « d'élite » qui serait valorisé par l'école et la société, contrairement à un bilinguisme « de masse » qui ne le serait pas. Goï (2016 : 31) rejoint cette analyse : « Pour certains parents ou certains enseignants, tous les bilinguismes ne se valent pas, tant sur le plan du prestige social que sur le plan des gains ou des obstacles cognitifs qu'ils pourraient représenter ». Hélot (*op.cit.*) précise toutefois que les statuts des langues peuvent varier selon les contextes. Il en ressort que l'école et les enseignants ont un rôle à jouer pour prendre connaissance des langues composant les répertoires verbaux de leurs élèves, et les valoriser dans le but de maintenir et de développer leurs compétences dans ces langues.

4. La reconnaissance des langues familiales

Il apparaît fondamental de reconnaître les langues familiales, et cela pour plusieurs raisons.

4.1 Fonction d'accueil et de médiation de la langue

Lorsqu'un enfant entre en maternelle en petite section (ou *a fortiori* en toute petite section), il subit une rupture avec son environnement familial. Cette rupture n'est pas toujours facile à vivre pour les enfants, qui doivent faire face à une perte de leurs repères. Dans le cas d'enfants de migrants, si cette rupture affective se double d'une rupture linguistique avec une perte des repères sonores, ce moment de l'entrée à l'école peut se révéler particulièrement angoissant, comme le mentionnent Audras et Leclaire dans leur étude sur la prise en compte des langues familiales par l'école (2016 : 95). Leur recherche action a mis en évidence la fonction d'accueil de la langue pour des élèves de toute petite section et montré que l'intégration des langues parentales (sous forme de comptines, chansons, histoires) permet de rassurer les enfants. Elle favorise également la création de ponts entre l'école et les familles.

Peña (2000), cité par Auger & Le Pichon-Vorstman (2021 : 90), a montré que des relations positives entre les parents et l'école favorisaient l'implication des parents et la réussite scolaire des enfants. Cependant, dans le cas de familles qui ne maîtrisent pas la langue de l'École, le dialogue peut se révéler difficile. Il est alors important, comme l'expliquent Auger et Le Pichon-Vorstman (2021 : 99-103), de développer des moyens de médiation de façon à faciliter les relations et la communication entre les différents partenaires éducatifs, tout en indiquant aux parents que le maintien de la langue d'origine

est tout à fait légitime. Ces deux auteures présentent différents moyens de médiation : l'appel aux élèves eux-mêmes en tant que médiateurs (traducteurs), le recours à des personnes ressources (traducteurs ou travailleurs sociaux), l'invitation des parents à participer à des projets scolaires, le recours à des outils facilitant la compréhension mutuelle (livrets, audios ou vidéos) et notamment ceux que l'on peut trouver sur éducol¹² ou sur le site BILEM¹³ pour les écoles maternelles. Cette médiation est fondamentale pour la création d'une culture commune et la « dé-hiérarchisation des expertises et des savoirs ». (*Ibid.*)

4.2 Construction d'une identité linguistique

Par ailleurs, il peut également arriver que certains enfants se retrouvent face à un conflit de loyauté entre la langue de l'école et celle de la maison. La pédopsychiatre Marie-Rose Moro a beaucoup travaillé avec des enfants en situation transculturelle. Elle explique que ces derniers ne peuvent investir le rapport au savoir de l'école que si ce rapport au savoir n'invalide pas celui des parents (Moro, 2001 : 48). Dans le cas contraire, certains enfants « resteront suspendus sans pouvoir faire ce travail d'appropriation active nécessaire aux apprentissages [...] » (*ibid.*). Moro conseille alors de « [...] *diminuer le clivage entre l'école et la maison*, les deux lieux d'appartenance de l'enfant. » (Moro, 2001 : 51), en indiquant que l'école « doit s'ouvrir sur les réalités sociales et culturelles, comme celle par exemple du bilinguisme et de la multiplicité des langues » (*ibid.*). Elle insiste sur le fait que cela permettra de contribuer à la construction d'une bonne estime de soi des enfants, et donc à prévenir les risques de dysfonctionnement linguistiques, cognitifs et psychiques. Audras et Leclaire (2016 : 94) précisent que des études ont montré l'existence de troubles de mutisme en cas de perte du bain de langue et de culture. Pour Goï (2016 : 34) la reconnaissance de la langue de l'enfant permet de réconcilier son continuum biographique : sur un plan diachronique, l'introduction de la langue familiale à l'école permet d'articuler les différentes étapes de sa vie et, sur un plan synchronique, cela permet de relier ses différents espaces de vie. Moro précise¹⁴ que la langue maternelle est celle qui donne la sécurité pour investir la parole et l'action sur le monde. Launey insiste¹⁵ sur le fait

¹²EDUSCOL: <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-eana>

¹³ BILEM : <http://bilem.ac-besancon.fr/>

¹⁴ DULALA : <https://www.youtube.com/watch?v=vpGhNONm4HU>

¹⁵ DULALA : <https://www.youtube.com/watch?v=Os9lr6cXsyU>

que la langue maternelle est un élément très profond de l'identité : il est important de savoir d'où l'on vient et d'être capable de garder le lien avec sa famille. D'ailleurs, certains migrants ayant perdu leur langue familiale le regrettent profondément : Nabil Wakim, journaliste au Monde d'origine libanaise, explique dans son ouvrage de 2020 « L'arabe pour tous », qu'il a honte de ne pas parler arabe ; sa volonté d'intégration l'a amené à abandonner cette langue qu'il savait parler enfant, et il regrette aujourd'hui de se sentir coupé de ses racines familiales. Enfin, Cummins (2000 : 47) explique que les élèves vont se sentir investis, valorisés (« empowered ») ou au contraire dépréciés, dévalorisés (« disabled ») en fonction de plusieurs facteurs et notamment en fonction de la façon dont leur langue et leur culture sont reconnues et promues par l'école. Il est important que les enfants se sentent en sécurité linguistique.

4.3 Avantages du plurilinguisme

Il est aujourd'hui reconnu que le plurilinguisme, loin d'être un handicap, est très certainement un atout. D'après Grosjean (2015 : 144) et les nombreux travaux dans ce domaine, il permet de se faire comprendre dans la langue de l'autre, donne accès à plus d'informations, permet d'exprimer la même chose de différentes façons, donne accès à d'autres cultures, permet d'apprendre plus facilement d'autres langues, facilite la résolution de conflits, développe des capacités cognitives et métalinguistiques.

Ces capacités cognitives ont été mises en évidence par plusieurs chercheurs, notamment Cummins & Swain qui, selon Grosjean (2015 : 156), ont montré dès 1979

[...] que les enfants bilingues sont plus sensibles aux relations sémantiques entre les mots, plus avancés dans la perception du lien arbitraire entre la forme et le sens des mots, en avance sur l'analyse grammaticale d'une phrase, qu'ils montrent une plus grande sensibilité sociale et ont une pensée plus divergente.

A partir de là, on pourrait s'attendre à ce que les politiques éducatives proposent des directives et des outils destinés à aider les enseignants à valoriser les compétences plurilingues de leurs élèves et à permettre à chaque élève d'exploiter au mieux son potentiel.

Qu'en est-il ?

Chapitre 5. Institutions et plurilinguisme

Intéressons-nous dans ce chapitre aux différentes réponses que donnent l'Europe, par le biais du Conseil de l'Europe, et la France, au niveau de l'Éducation Nationale, pour prendre en compte le plurilinguisme des élèves. Quelles sont les positions adoptées par rapport au plurilinguisme, quelles démarches peuvent être mises en œuvre ? Nous nous focaliserons en fin de chapitre sur l'une de ces démarches : l'Éveil aux langues.

1. *La politique linguistique du Conseil de l'Europe*

1.1 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Au début des années 1990, le Conseil de l'Europe, organisme intergouvernemental qui s'intéresse à la protection des droits de l'homme et au renforcement de la démocratie en Europe, s'est préoccupé de l'apprentissage des langues étrangères. En 1991, un grand travail de réflexion a été lancé afin d'aboutir, en 2001, à [la publication du CECRL](#). Rédigé afin de « faire face aux défis de l'intensification de la mobilité internationale », « promouvoir compréhension et tolérance mutuelle », « entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe » (Conseil de l'Europe, 2001 : 10), ce document offre un cadre pour l'élaboration de programmes d'apprentissage en langues et l'organisation des certifications. L'un des concepts clés de ce Cadre est la synergie entre les divers apprentissages langagiers, à travers la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » :

compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste&al, 1997).

Dans leurs études préparatoires au CECRL, Coste, Moore et Zarate (1997 : 7) sont conscients que le développement de cette compétence exigera des efforts dans le domaine éducatif dans tous les pays, mais estiment que c'est à ce prix que nous favoriserons l'ouverture à l'altérité. C'est ainsi que :

De ce point de vue [du plurilinguisme], le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif idéal" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

Afin d'atteindre cet objectif, un ensemble de propositions didactiques a été publié, sous la coordination de Michel Candelier, prenant la forme d'un Cadre européen de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP).

1.2 Les approches plurielles

Qu'entend-on par approches plurielles ? Candelier (2008 : 68) en a donné la définition suivante :

Par définition, on appellera 'approche plurielle' toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une 'approche singulière', dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.

Selon Candelier, ces approches didactiques plurielles ont toutes pour but de développer une compétence de communication, tout en convoquant plusieurs langues. Elles sont au nombre de quatre. Deux d'entre elles sont connues depuis les années 1980, il s'agit de l'approche interculturelle et de la didactique intégrée des langues enseignées. Les deux autres approches didactiques plurielles sont plus récentes, il s'agit de l'intercompréhension entre langues parentes (qui pousse à s'appuyer sur les connaissances dans une langue pour comprendre d'autres langues) et de l'éveil aux langues. Ces approches plurielles, ou du moins les trois dernières, qui sont des approches linguistiques, s'apparentent à ce que Moore (2006) appelle la « didactique du plurilinguisme ». Présentons-les un peu plus précisément, en nous référant au CARAP (Candelier & *al.*, 2012 : 7).

L'approche interculturelle est une approche qui se centre sur les aspects culturels de la communication. Elle vise à développer la capacité d'élèves de cultures différentes à réfléchir sur leurs différences pour mieux vivre ensemble et interagir socialement ainsi que le précisent Byram, & *al.* (2002 : 9), cités dans le CARAP :

[...] en s'attachant à la 'dimension interculturelle' de l'enseignement des langues, on vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, [...]. (CARAP, 2012 : 7)

Par ailleurs, Cherqui et Peutot (2014 : 105) précisent qu'elle peut être intéressante à mettre en œuvre pour accueillir des élèves allophones et les aider à s'intégrer dans les attendus culturels de l'école « à la française ».

La didactique intégrée des langues vise à établir des liens, des comparaisons, entre plusieurs langues enseignées. En prenant appui sur une langue première, qui peut être ou non la langue de l'École, l'apprenant va développer des compétences dans une deuxième langue. Les connaissances dans ces deux langues pourront ensuite servir de base pour développer une troisième langue, etc. Cette approche est également utilisée dans les programmes bilingues, et peut concerner l'enseignement d'autres disciplines dans une langue étrangère. En ce qui concerne les élèves plurilingues, elle permet aussi de valoriser les langues des répertoires des élèves et d'effectuer des comparaisons qui peuvent être bénéfiques à l'apprentissage de la langue de l'école.

L'intercompréhension entre langues parentes vise à s'appuyer sur les connaissances dans une langue pour comprendre d'autres langues de la même famille (langues romanes, langues germaniques, langues slaves, etc.). Cette démarche vise essentiellement à développer des compétences de compréhension, grâce au repérage de mots proches, mais peut également être bénéfique pour l'expression.

L'Éveil aux langues, enfin, propose une démarche de découverte des langues, avec de nombreux objectifs, et particulièrement adaptée aux élèves de maternelle. Nous y reviendrons en détail en troisième partie de ce chapitre.

1.3 Le CARAP

Ces quatre approches plurielles sont présentées et outillées dans le document cadre européen : le Cadre de référence des approches plurielles ou CARAP. Ce référentiel a été élaboré entre 2004 et 2007 au sein du projet « A travers les langues et les cultures » (ALC), coordonné par Candelier. Il visait un changement de paradigme et l'abandon d'une vision cloisonnée de l'enseignement des langues, pour chercher à construire « une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (Conseil de l'Europe, 2001 : 129) et (Coste, Moore et Zarate, 1997) cité dans le CARAP (Candelier & *al.*, 2012 : 8).

Afin d'aider les apprenants à développer cette compétence plurilingue et pluriculturelle, les auteurs du Cadre ont détaillé la compétence en un ensemble de savoirs (knowledge), savoir-faire (skills) et savoir-être (attitudes), pour lesquels ils ont défini des descripteurs. Ce référentiel de compétences se veut être un outil au service des différents acteurs éducatifs, soit pour élaborer des programmes scolaires, soit pour créer des

matériaux didactiques. Ces descripteurs couvrent tous les niveaux de la scolarité, et j'ai utilisé dans mon étude ceux qui concernaient le niveau maternelle¹⁶.

Outre ce référentiel de compétences, le CARAP propose également en ligne une base de données avec des matériaux didactiques en plusieurs langues, afin d'aider les enseignants à mettre en place les approches plurielles dans leurs classes, tout en se référant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être à acquérir, décrits dans le référentiel. Les matériaux, téléchargeables, peuvent être sélectionnés selon différents critères : les compétences visées (descripteurs du CARAP), les niveaux des apprenants, les thèmes, l'approche plurielle et la langue des consignes. Un kit de formation à destination des enseignants est également disponible sur le site, expliquant les objectifs de la politique linguistique européenne et permettant de découvrir des actions et projets à mettre en œuvre en classe.

Par toutes ces actions, il apparaît que l'institution européenne a un projet volontariste en matière de politique linguistique, cherchant à valoriser les langues et leurs locuteurs et à créer des liens entre les différentes langues dans l'idée de développer véritablement une compétence plurilingue et pluriculturelle chez les citoyens des différents pays, permettant ainsi de renforcer la compréhension mutuelle, les échanges et la cohésion sociale. Qu'en est-il de l'École française ?

2. *L'École française*

2.1 Historiquement, une idéologie monolingue

Même si la France peut être considérée comme un pays multilingue au sens sociolinguistique du terme car on y trouve des locuteurs qui utilisent de nombreuses langues, qu'elles soient régionales ou étrangères, la politique de l'État français a longtemps été une politique monolingue, qui trouve ses racines au seizième siècle.

Hagège (1996a) nous rappelle que le français a été déclaré langue officielle de l'État par l'Ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 et que la Révolution française, dans son souci de maintenir une unité républicaine, a réaffirmé cet état de fait par la loi du 2 thermidor an II (1794).

En ce qui concerne l'école du vingtième siècle, Hagège nous explique que l'imposition de l'usage du français comme unique support du savoir a découlé de la

¹⁶ Voir première partie de ce mémoire

volonté de Jules Ferry d'avoir une école égalitaire. Ce dernier (cité par Hagège, 1996a : 124), affirmait « Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique mais l'égalité réelle ». Il s'en est donc suivi un remaniement des programmes de l'enseignement primaire, qui, dans un souci d'égalité républicaine, n'accordaient plus de place aux langues régionales. Cette politique éducative monolingue a entraîné un déclin du bilinguisme en France au cours du vingtième siècle. Henriette Walter (citée par Grosjean, 2015 : 27) explique que les parents ont souvent renoncé à parler leur langue car ils craignaient que cela crée un obstacle à une bonne maîtrise du français.

Avec l'immigration, la question du bilinguisme s'est trouvée posée, non plus uniquement à propos des langues régionales de France mais également à propos des langues étrangères parlées par les différentes vagues de migrants. Et la politique d'intégration a favorisé le déclin de ces langues au bénéfice du français. Nombreux sont les migrants qui ont abandonné leur langue avec l'objectif de passer inaperçus et de s'intégrer au mieux dans la société française. Ce choix, qui peut paraître un choix individuel est néanmoins sous-tendu par des discours idéologiques. Encore relativement récemment, en octobre 2004, on pouvait lire dans le pré-rapport d'une commission parlementaire dirigée par le député J.A. Benisti (2004 : 9) :

Entre 1 et 3 ans. Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer.

Ce rapport considérait également que les langues parlées dans les familles étaient des « parler patois du pays » qu'il fallait essayer d'abandonner. Cette idée qu'« un élève étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français » et que « sa famille doit au plus vite parler français à la maison », a perduré et le ministère de l'Éducation nationale, s'appuyant sur les travaux de la recherche, a tenté de la déconstruire tout comme d'autres idées fausses sur les élèves allophones, en publiant un document spécifique¹⁷ (Ministère de l'Éducation nationale, 2012).

Selon Goï (2016 : 31) la dimension symbolique des langues à l'école explique que certains parents locuteurs d'autres langues souhaitent les pratiquer sans qu'elles soient socialement visibles et préfèrent que l'école se focalise sur le français, toujours considéré comme un facteur de promotion sociale.

¹⁷ Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française par les élèves allophones nouvellement arrivés

On trouve également trace de cette idéologie monolingue de l'école française dans la façon de désigner les élèves étrangers qui arrivent en France. Comme l'indique Galligani (2010) dans son article sur la perception de l'altérité des élèves migrants dans les textes institutionnels, ces derniers ont été nommés « non-francophones » en 1986, ce qui mettait l'accent sur leur manque par rapport à la langue française. Il a fallu attendre la circulaire de 2012 pour voir apparaître le terme d' « allophones » qui leur reconnaissait une compétence linguistique dans une ou d'autres langues que le français.

D'une façon générale et jusqu'à très récemment, l'École française n'a pas eu un discours valorisant le plurilinguisme des enfants, ce qui est regrettable car comme le dit Grosjean (2015 : 30), les langues que la France trouve sur son territoire constituent « un patrimoine national et une ressource précieuse dans un monde globalisé. ».

2.2 Les ELCO, devenus EILE : une tentative de prise en compte des langues familiales

A la fin des années 1970, une tentative de prise en compte de la langue d'origine des enfants de migrants a été réalisée avec la création du dispositif d'Enseignements de Langues et Cultures d'Origine (ELCO), en vigueur jusqu'en 2016. Comme le rappelle Billiez (2011 : 148), ces ELCO ont été mis en place en partenariat avec les pays d'immigration, qui envoyaient et rétribuaient les enseignants. Leur finalité a évolué ; il s'agissait au début de pouvoir faciliter le retour des migrants dans les pays d'origine, puis par la suite, de maintenir des liens avec ceux-ci. Cependant, ce dispositif n'a jamais vraiment donné satisfaction : les horaires prévus empiétaient souvent sur des activités scolaires, les enseignants n'étaient pas toujours formés, et ils parlaient parfois insuffisamment bien français pour pouvoir s'intégrer dans les équipes pédagogiques. Par ailleurs, dans le cas de l'arabe, l'enseignement de l'arabe littéraire ne s'appuyait pas sur les variétés de langues connues des enfants, entraînant perplexité et démotivation de leur part. Enfin, selon Billiez (2011), le fait de réserver ces cours aux seuls enfants originaires des pays concernés ne permettait pas de développer un sentiment d'inclusion ni de valoriser ces langues reléguées à un enseignement « à part ». C'est cette constatation qui a amené l'équipe du Centre de Didactique des Langues (CDL) de Grenoble à rechercher d'autres voies didactiques d'ouverture au plurilinguisme et à s'intéresser à l'Éveil aux langues, que nous présenterons dans une prochaine partie.

Au cours des années, les langues européennes (italien, espagnol, portugais) qui faisaient, à l'origine, partie du dispositif ELCO, ont été intégrées à l'enseignement des langues vivantes de l'Éducation Nationale. Pour les autres langues, un nouveau dispositif a été mis en place en 2016 : Les Enseignements Internationaux de Langues Étrangères (EILE). Ils sont encore assurés par des personnels mis à disposition par les ambassades étrangères mais avec un contrôle et des exigences renforcées, un horaire réduit, un positionnement hors temps scolaire, et sont désormais ouverts à tous les élèves qui le souhaitent du CE1 au CM2. L'avenir nous dira si ces EILE parviennent à favoriser l'inclusion et le plurilinguisme...

En fait, comme le dit Goï (2016 : 33) « Comme la nation française, son école est en tension entre l'aspiration à la reconnaissance de la diversité constitutive de son public et la tentation d'une homogénéisation autour de la langue de la République qu'est le français. ». Et, dans cette tension, il semblerait qu'une évolution institutionnelle se dessine, tout récemment.

2.3 Une évolution récente dans la politique linguistique scolaire

Malgré le poids de cette idéologie monolingue, il y a quelques évolutions. Jacques Toubon, ministre de la Culture et de la Francophonie (cité par Hagège, 1996a) exprimait en 1993 le souhait de développer le plurilinguisme des citoyens

Mon espoir est qu'en Europe d'ici vingt ou vingt-cinq ans, si les règles de l'enseignement et les progrès de la pédagogie le permettent, tous les petits Européens seront capables de parler trois ou peut-être quatre langues de l'Europe.

Vingt ans plus tard, nous sommes loin d'avoir réalisé le souhait du ministre mais il y a quelques avancées dans la prise en compte des langues par l'institution. Les programmes de 2015 pour l'école maternelle mentionnent la possibilité d'un plurilinguisme des élèves en évoquant « l'enfant, quelle que soit sa langue maternelle » et introduisent un objectif nouveau dans le domaine du langage, « l'éveil à la diversité linguistique », ainsi que je l'ai mentionné en première partie de ce mémoire. De même en cycle 2 et 3, les programmes de 2015 proposent de s'intéresser aux langues régionales ou étrangères et de les comparer avec le français :

Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue [...].

En 2019, les recommandations pédagogiques sur les langues vivantes à l'école maternelle s'attardent sur la nécessité pour les élèves de démarrer l'apprentissage des langues dès leur plus jeune âge. Elles précisent que « l'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, d'une part un éveil à la pluralité des langues et, d'autre part, une première découverte d'une langue singulière [...] » (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019). Ce texte insiste aussi sur la formation des équipes pédagogiques en ce qui concerne le développement d'attitudes positives concernant la diversité linguistique, l'ouverture aux différentes sonorités, la découverte d'éléments linguistiques et l'émergence d'une conscience des langues.

Cependant, nous pouvons noter que ces activités linguistiques intéressantes ne font pas référence aux langues des enfants, qui restent, encore en 2019, ignorées de l'école. Perregaux, (Simon & *al.*, 2015 : 8) se demande si l'Institution aurait « peur de perdre un monolinguisme qui serait "républicain" face à un plurilinguisme qui ne répondrait pas aux normes de l'Etat-Nation ? ».

On note alors une grande avancée en ce qui concerne la maternelle dans le BO du 24 juin 2021 : les programmes de 2015 ont été modifiés et la prise en compte des langues familiales est maintenant clairement mentionnée. Ainsi, à la suite de l'évocation des « langues étrangères » a été ajoutée la mention « dont celles qui sont parlées dans les familles ou par leurs camarades ». Par ailleurs, ces langues doivent maintenant être mises en valeur, ce qui constitue un véritable changement dans l'idéologie monolingue française. Ainsi le texte ministériel précise :

Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones. Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France. (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2021 : 11).

Reste à voir comment les enseignants seront informés et formés à ce sujet. Je constaterai ce qu'il en est à l'école Diderot en partie 3 de ce mémoire.

Pour répondre à cet objectif d'éveil à la diversité linguistique, il est opportun d'utiliser les approches plurielles telles que nous les avons définies plus haut, et en particulier l'une d'entre elles : L'Éveil aux langues.

3. *L'Éveil aux langues*

3.1 À l'origine : le mouvement « Language Awareness »

La notion d'Éveil aux langues trouve son origine dans le mouvement « Language Awareness » fondé dans les années 1980 en Angleterre par Eric Hawkins. Son objectif, développé dans l'ouvrage de référence *Awareness of Language : an Introduction* (Hawkins, 1984/1987), était de favoriser la réussite scolaire de tous, et notamment d'enfants de migrants, grâce à une éducation langagière globale qui stimule la réflexion sur le langage, permet un accès à la langue de l'école et développe la curiosité pour les langues du monde. En créant cette notion de « language awareness » Hawkins apporte une nouvelle manière d'aborder l'étude du langage, grâce à une « matière-pont ». Comme le mentionne Galligani dans son cours d'éducation plurilingue et interculturelle à l'UGA (2021-2022), Language Awareness avait plusieurs dimensions :

- une dimension cognitive, visant à réfléchir sur la nature du langage, sur la construction de sa propre langue maternelle (en développant des capacités métalinguistiques), sur les relations entre celle-ci et des langues étrangères, et à préparer l'apprentissage d'autres langues ;
- une dimension interculturelle, grâce à la sensibilisation à la diversité linguistique et à la lutte contre les préjugés ;
- et enfin, une dimension affective portant sur la relation que le locuteur entretient avec le langage.

3.2 La naissance de l'Éveil aux langues

Dans les années 1990, ce courant « Language Awareness » s'est étendu en Europe, donnant lieu à plusieurs expérimentations, notamment à Grenoble à l'initiative de Louise Dabène autour de la problématique des Enseignements en Langues et Cultures d'Origine (ELCO) qui ne donnaient pas satisfaction. Les chercheurs grenoblois, à l'instar de Billiez (2011 : 149) se demandaient comment faire pour que « [...] les élèves descendants de migrants ne soient ni marginalisés, ni stigmatisés[...] », « Comment valoriser leur ressources plurilingues acquises en dehors de l'école et leur permettre de les développer afin que se maintiennent les liens avec les locuteurs des pays d'origine [...] » « Comment les soutenir, les faire avancer et réussir sur le chemin du plurilinguisme ? ».

En 1997, à l'initiative de Michel Candelier, une autre expérimentation d'ampleur européenne, EVLANG, a vu le jour. Programmée sur trois ans, elle impliquait des chercheurs et des écoles primaires de cinq pays (Suisse, Italie, Espagne, France, Autriche) et avait pour objectif de promouvoir le pluralisme linguistique et culturel européen. Il s'agissait de contribuer au maintien et à la valorisation du pluralisme linguistique et culturel, en intervenant dans les écoles, et en agissant sur les représentations et attitudes des élèves vis à vis des langues et de l'altérité. Cette étude a pu montrer que l'éveil aux langues développe le désir d'apprendre des langues et renforce l'intérêt pour les langues minorisées. Selon Candelier (2003a : 24), plutôt que de discourir sur l'acceptation de la diversité, il est plus utile de faire vivre et expérimenter cette diversité, grâce à des activités d'Éveil aux langues : « En faisant des langues habituellement dévalorisées des objets pédagogiques légitimes, on favorise la construction d'attitudes positives à leur égard et à l'égard de leurs locuteurs et des cultures qu'elles reflètent et expriment. ».

C'est également au cours de ce projet d'envergure que l'Éveil aux langues a été défini, de la façon suivante :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues ; Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (Candelier, 2003a : 20)

De même que le courant « Language Awareness » s'intéressait aux aspects cognitif, culturel et affectif du langage, l'Éveil aux langues touche plusieurs dimensions de la compétence langagière : les attitudes – envers les langues et leurs locuteurs, les savoirs – sur les langues et leur fonctionnement, et les aptitudes – en termes de capacités d'écoute ou d'analyse des langues (De Pietro, 2007). Du fait de cet aspect multidimensionnel et parce qu'il s'intéresse à la pluralité des langues, l'Éveil aux langues constitue la première de ce que Candelier (2008) a nommé une « approche plurielle ». De Pietro et Matthey (2001 : 31-44) précisent également que les démarches d'Éveil aux langues ont, outre les dimensions mentionnées ci-dessus, certaines caractéristiques :

- elles s'adressent à l'ensemble des élèves, aussi bien à ceux qui ont un répertoire plurilingue à développer et valoriser, qu'à ceux qui sont monolingues et chez qui il faut développer la curiosité et l'envie d'apprendre d'autres langues ;

- elles ne se substituent pas à un enseignement des langues ;
- elles ont une orientation à la fois linguistique et cognitive (en observant le fonctionnement des langues), sociolinguistique (en légitimant les différentes langues, quel que soit leur statut), et psychologique (en provoquant une décentration par rapport à la langue première et en autorisant l'entrée dans d'autres langues).

Depuis la fin des années 1990, cette démarche d'Éveil aux langues a été mise en place dans plusieurs projets et a permis de développer un grand nombre d'outils didactiques.

3.3 Deux projets d'Éveil aux langues : ELODIL et EOLE

Parallèlement aux travaux de recherche du projet EVLANG dirigé par Candelier, d'autres projets ont vu le jour, notamment le projet d' « Éducation et d'Ouverture aux Langue à l'École » (EOLE), conduit par les équipes de recherche de Suisse romande, puis par la suite, le projet canadien d'« Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique » (ELODIL).

Ces programmes, qui concernent des territoires confrontés à une réelle problématique de plurilinguisme, ont pour objectif d'éduquer à la citoyenneté par une approche interculturelle et de développer des attitudes positives face à la diversité linguistique. Ils souhaitent également légitimer les langues d'origine des enfants immigrants allophones pour que les élèves « s'autoriseront [s'autorisent] à s'appuyer sur leurs acquis langagiers en langue maternelle pour opérer des transferts [...] » (Armand & *al.*, 2004 : 54). D'une façon générale, ces projets reprennent les objectifs de l'Éveil aux langues, tels que nous les avons présentés et ils visent à développer les compétences identifiées par le CARAP (attitudes, aptitudes et savoirs). Le programme canadien, lancé en 1998 pour répondre à la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle du gouvernement, y ajoute un objectif de « prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune ». (*Ibid.*)

Ces programmes, contrairement au projet EVLANG, ont continué à se développer au cours des années et ont enrichi les apports scientifiques (articles de recherche), et élaboré des matériaux didactiques (propositions de séances et outils concrets à utiliser). Sur

les sites internet qu'ils ont mis en place¹⁸, les enseignants peuvent donc trouver une documentation riche et facile à utiliser. Ces programmes insistent sur le fait que les séances qu'ils proposent (pour tous les niveaux de l'école) peuvent tout à fait s'intégrer dans les programmes, via différentes disciplines (les langues, l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté, etc.). Tous les aspects du langage sont abordés : les aspects sonores et les systèmes d'écriture, le lexique, le fonctionnement grammatical, la lecture, et même l'orthographe. Chaque enseignant peut donc y trouver une aide à la conception de séquences dans ce domaine.

Pour ma part, je me suis inspirée de séances proposées par le projet EOLE concernant l'école maternelle. J'ai choisi celles qui permettaient de travailler les deux aspects de ma problématique, c'est-à-dire l'éveil de la conscience langagière et le développement de la conscience phonologique. Nous allons donc maintenant, dans le chapitre 6, définir ce que nous entendons par conscience langagière et phonologique.

¹⁸ ELODIL : <https://www.elodil.umontreal.ca/>, EOLE : <http://eole.irdp.ch/eole/>

Chapitre 6. Conscience langagière, linguistique et phonologique

1. *La conscience langagière*

On trouve une définition de la conscience langagière donnée par Dabène (1994 : 98). Elle la définit comme la conscience de l'existence d'un univers langagier distinct du monde réel, et rattache à cette conscience le fait de comprendre par exemple qu'un même signifié peut avoir plusieurs signifiants (selon les langues).

Comme on a pu le voir dans le cours de Galligani « Education plurilingue et interculturelle » à l'UGA en 2021, lorsque Hawkins a introduit le terme de Language awareness, le National Congress on Language in Education l'a défini de la façon suivante : « Eveil au langage représente la sensibilisation et la prise de conscience par une personne de la nature du langage et de son rôle dans la vie sociale ». « Language Awareness », qui a été traduit par Éveil au langage (et qui a donné naissance aux pratiques d'Éveil aux langues) pourrait donc correspondre à la « conscience langagière ». Dans ce cas, cette conscience s'apparenterait à l'observation de phénomènes métalinguistiques ou métalangagiers, tels qu'une réflexion sur le langage, une activité consciente du locuteur, une prise de distance par rapport aux discours et une analyse de la structure et du fonctionnement de la langue.

L'École maternelle cherche à développer cette conscience langagière, même si elle n'est pas nommée en tant que telle. Le texte de cadrage (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2016 : 8) indique que l'un des objectifs est de « S'approprier le langage et prendre la langue comme objet ». A l'école maternelle, l'enfant va « appréhender la diversité des usages du langage et [à] prendre de la distance par rapport aux contenus du message pour s'intéresser peu à peu aux formes qu'il recouvre [...] ». »

2. *Conscience langagière ou conscience linguistique, une même réalité ?*

Pour évoquer sensiblement le même concept, le site du conseil de l'Europe¹⁹ ne parle pas de conscience langagière mais de conscience linguistique, définie de la façon suivante :

« La conscience linguistique fait référence à la capacité d'adopter une attitude réflexive sur les objets linguistiques et leur manipulation, autrement dit la capacité à réfléchir sur la langue ...

¹⁹<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/languageinsubjects/Glossary/tabid/3003/language/fr-FR/Default.aspx>

pour pouvoir développer des capacités de type métalinguistique.» D'après www.unipress.dk/media/3546132/sprogforum_58_d_moore3.pdf).

Cette conscience « linguistique » présentée par le conseil de l'Europe est proche de la conscience « langagière » définie précédemment, par son côté réflexif (ou métalinguistique). Elle s'en distingue peut-être un peu en faisant une place à plusieurs langues (« objets linguistiques »). Le site du Conseil de l'Europe précise ensuite que la conscience linguistique est un vaste concept, qui peut être utilisé dans des contextes divers. Il cite Boeckmann *et al.* (2011 : 73) :

Hawkins (1999) décrit la conscience linguistique tel un pentagone de cinq éléments : maîtrise de la langue maternelle ; conscience linguistique dans le curriculum ; éducation de l'oreille ; ouverture aux langues ; apprendre à apprendre une langue étrangère.

Cette définition se rapprocherait plus de ce que nous avons appelé plus haut « Éveil aux langues ». Dabène (1994 : 98-99), quant à elle, établit une réelle distinction entre la conscience langagière et la conscience linguistique. Pour elle, la conscience langagière est la conscience de l'existence d'un univers langagier (distinct du monde réel) et on peut rattacher à cette conscience le fait de comprendre par exemple qu'un même signifié peut avoir plusieurs signifiants selon les langues. La conscience linguistique, correspond, elle, à l'identification des différentes langues et au fait de percevoir dans un énoncé qu'il s'agit d'une langue différente, c'est-à-dire la « faculté d'identifier les éléments qui composent son répertoire verbal ou celui des personnes qui l'entourent comme appartenant à des ensembles différents. » (Dabène, 1994 : 99). Elle explique également qu'en situation migratoire, certains adultes ont des difficultés à avoir cette conscience et conservent un parler mixte sans être capables de faire la distinction entre les différentes langues de leur parler. Pour elle, « Cette conscience est à la base de l'autodéfinition du sujet comme bilingue. Elle s'accompagne généralement, chez celui-ci, de la possibilité de désigner nommément les langues en présence ». Elle ajoute qu'en cas de langues qui ne correspondent pas aux noms des pays (comme les langues africaines), cette dénomination n'est pas toujours facile.

Dans la recherche action que j'ai menée, j'ai souhaité observer comment des ateliers de langage portant sur l'éveil à la diversité linguistique peuvent contribuer, chez des élèves de grande section à l'émergence d'une conscience langagière et au développement d'une conscience phonologique. Par « conscience langagière », j'entends en partie ce que Louise Dabène appelle « conscience linguistique », c'est-à-dire une

conscience de l'existence de différentes langues, une perception de leurs différences dans leur fonctionnement et leurs conditions d'usage, une connaissance de leurs noms. Par conscience « phonologique », je me réfère à une composante particulière de la conscience langagière, que je me propose de détailler ci-dessous.

3. La conscience phonologique

3.1 Définition

Citée dans le document du ministère (MENJ, 2020a) sur la phonologie en maternelle, Liberman (1973) explique que la conscience phonologique a trois composantes (syllabique, infra-syllabique et phonémique). Elle définit la conscience syllabique comme la capacité à compter le nombre de syllabes dans un mot. La conscience infra-syllabique correspond, elle, à la capacité à segmenter une syllabe en attaque et en rime : par exemple, pouvoir dire que dans « tronc » il y a deux parties /tr/ et /on/. La conscience phonémique correspond à la capacité à distinguer les phonèmes, soit les plus petites unités sonores. Il s'agit par exemple de décomposer le mot « cadeau » en 4 phonèmes. La conscience phonologique est donc définie de la façon suivante :

Le terme conscience phonologique est un terme générique qui désigne la capacité à manipuler de façon intentionnelle les unités phonologiques d'un mot (syllabe, infra-syllabe, phonème). (Liberman, 1973: 65-77)

Selon ce même document (MENJ, 2020a) la manipulation des unités phonologiques se fait de différentes manières : savoir segmenter les mots en syllabes, pouvoir compter ces dernières, les supprimer, les répéter, les inverser, trouver des rimes, trouver des mots qui commencent pareil. Le travail de phonologie commence par un travail sur les syllabes avant de s'intéresser aux phonèmes plus compliqués à percevoir. L'utilisation de comptines est un outil précieux pour ces manipulations. Les rimes, assonances et allitérations permettent de jouer avec les sonorités de la langue et la dimension rythmique des comptines favorise la segmentation en syllabes.

Le développement de cette conscience phonologique est indispensable pour pouvoir entrer dans la lecture et dans l'écriture au cycle 2. C'est pourquoi le document du ministère (MENJ, 2016) précise que les professeurs doivent amener les élèves à effectuer des opérations mentales sur les unités de la langue qui ne sont pas accessibles d'emblée, et que les élèves ont besoin d'un entraînement régulier pour pouvoir développer ces habiletés

phonologiques et mémoriser les procédures utilisées. L'utilisation de la diversité linguistique peut-elle être un outil pour ces activités ?

3.2 Eveil aux langues et conscience phonologique

3.2.1 Faciliter la conception de la langue en tant qu'objet

Le Bulletin Officiel du 26 mars 2015 précise que « Pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots. ». Dans cette optique, l'utilisation de mots étrangers pour travailler la conscience phonologique peut donc sembler intéressante et le récent document ministériel (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2020a : 20) en fait mention :

Faire le lien entre l'éveil linguistique et la phonologie présente plusieurs intérêts. Lorsque les élèves sont en contact avec une langue étrangère, ils sont amenés, par la comparaison des sonorités, à envisager la langue comme objet, condition nécessaire aux activités phonologiques.

3.2.2 S'amuser avec les mots

A propos des activités de phonologie qui doivent être menées de façon très régulière et structurée, le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2019) précise que « Dans toutes ces activités, le plaisir de jouer avec les mots doit demeurer un vecteur de motivation. ». Nous pourrions analyser en troisième partie de ce mémoire si et comment l'Éveil à la diversité linguistique permet de s'amuser avec les mots et contribue donc à maintenir cet intérêt pour les mots et leurs composantes sonores.

3.2.3 Elargir le panel de sons

Le développement de la conscience phonologique est lié à la discrimination auditive, c'est-à-dire à la perception des sons différents. Hagège (1996 : 27), nous explique qu'à la naissance, l'enfant est capable d'entendre tous les sons des langues humaines. Cependant, si les aptitudes génétiques des bébés sont très vastes, l'environnement intervient sur ces dernières et les modifie. Ainsi, on observe que les capacités distinctives de l'enfant diminuent et qu'il perçoit de moins en moins bien les sons qui ne figurent pas dans les langues qui l'entourent. Les neurobiologistes parlent de « stabilisation sélective des synapses » (Petit, 1992, cité par Hagège, 1996 : 28). Il ne s'agit pas d'une situation pathologique mais seulement « d'une mise en veilleuse de capacités fonctionnelles non sollicitées. ». Selon lui, ce déclin des capacités phonétiques serait réversible jusqu'à

environ dix ans. S'ils s'entraînent, les enfants de maternelle sont donc en mesure de percevoir des sons différents de ceux auxquels ils sont habituellement confrontés. Le ministère de l'Éducation, s'appuyant sur cette donnée, préconise de travailler autour des langues étrangères dès la maternelle, autant pour s'intéresser à ces langues que pour développer une compétence langagière en français (la conscience phonologique) :

Grâce à l'éveil linguistique, le panel des sons à disposition s'enrichit et les allers-retours qui peuvent être menés entre une langue vivante et la langue française affinent la perception des sons de notre langue. Par ailleurs, le professeur, en incitant l'élève à porter une attention particulière aux sonorités d'une langue qui n'est pas habituelle, développe chez lui une écoute attentive, par laquelle il apprend à distinguer les différents phonèmes de la langue. (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2020a : 20)

Balsiger & *al.* (2012) parlent de « pédagogie du détour » en s'interrogeant sur la possibilité d'utiliser le détour par d'autres langues pour développer chez les élèves des capacités métalinguistiques (sur des aspects métatextuels, métasyntactiques ou métaphonologique) qui seront utiles pour progresser dans la langue de l'école. Dans notre étude, nous observerons donc comment les aptitudes visées par les activités d'éveil aux langues (savoir observer et analyser des sons, savoir identifier des formes sonores et donc reconnaître auditivement) permettent de mettre l'accent sur l'écoute et peuvent donc contribuer au développement de la conscience phonologique des élèves, nécessaire à l'entrée dans l'écrit en français.

Il s'agit maintenant d'aborder la troisième partie de ce mémoire consacrée à l'analyse et l'interprétation des résultats, qui seront éclairés par les représentations des enseignants de l'école. Le chapitre 7 permettra tout d'abord de présenter comment se sont réellement déroulées les séances du dispositif et quelle a été l'implication des élèves. Puis, le chapitre 8 sera consacré plus particulièrement à la contribution du dispositif au développement de la conscience langagière des enfants, conscience linguistique puis phonologique. Enfin le chapitre 9 présentera les regards croisés des différents acteurs du projets et les prolongements possibles.

Partie 3

-

Analyse et interprétation des résultats

Chapitre 7. Mise en place du dispositif et résultats observés

Dans ce chapitre, nous rendrons compte, dans un premier temps des séances d'Éveil aux langues du dispositif, et des éventuels écarts entre ce qui était prévu et ce qui a eu lieu. Dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur l'investissement des élèves dans ce travail de découverte de la diversité linguistique.

1. Déroulé des séances d'Éveil aux langues

Les séances se sont déroulées comme prévu sur la période envisagée (mars- avril 2022). Un élève, prévu initialement dans la cohorte, avait déménagé, et le groupe d'élèves de GS s'est donc trouvé ramené à un effectif de huit enfants. Par ailleurs, sur certaines séances, il y a eu des absents, ce qui est fréquent en maternelle mais a probablement été renforcé par la COVID.

La première séance avait pour objectif de prendre connaissance des représentations et des connaissances des élèves sur les langues, leurs locuteurs et leur utilité. Les entretiens, menés par groupes de deux ou trois lors de cette première séance, ont permis à chaque élève de s'exprimer. L'enseignante n'ayant pas pu garder les autres élèves pendant ce temps, je leur ai donné des drapeaux à colorier (correspondant aux pays des locuteurs des différentes langues que nous allons aborder). Les entretiens (TF, TG, TH)²⁰ ont révélé que trois élèves sur sept pensaient que tout le monde comprenait et parlait le français, que six sur sept ne savaient pas à quoi cela servait de parler la même langue, ou d'apprendre d'autres langues. A l'issue des entretiens, pour clôturer la séance, nous avons écouté une comptine en vietnamien et il s'est avéré que Flora, l'élève d'origine vietnamienne, la connaissait.

La deuxième séance, autour de la chanson Frère Jacques en français, en italien et en albanais, visait à s'interroger sur le rôle de la langue française et à faire découvrir d'autres langues. Nous nous sommes questionnés sur l'intérêt de parler tous français dans la classe et cela a fait surgir des discussions parmi les élèves sur les langues parlées à la maison, comme nous le voyons ci-dessous.

- 10) E – Dans la classe on parle quoi ?
- 11) Elèves – Français !

²⁰ Voir les transcriptions TF, TG et TH respectivement en annexe 18 volume 2 p.33, annexe 19 volume 2 p.35 et annexe 20, volume 2 p.37

- 13) L – Et moi avec mon p'tit frère je parle en italien
[...]
16) K – Moi avec ma maman et mon papa j'parle en albanais
[...]
21) E – A quoi ça sert, qu'on parle tous français dans la classe ?
22) P – A se comprendre
23) L – A se comprendre
(Transcription I ²¹)

L'écoute des chansons en italien et en albanais a permis de placer les locuteurs de ces langues dans un rôle d'expert, que nous développerons plus loin, pour la reconnaissance des mots et de commencer à nommer les langues et les pays dans lesquels elles sont parlées (nous avons alors réutilisé les drapeaux coloriés précédemment) :

- 98) E – Oui et puis si on va dans d'autres pays + Si on va en Italie + qu'est-ce qu'on va parler en Italie
99) Elèves – En italien
100) E – Ben oui + et si on ne sait pas + si on sait que parler en français comment on va faire
101) A – Oh
102) N – On va pas comprendre
(Transcription I)

Les élèves ont pris conscience qu'en Italie, si on ne connaissait que le français, on ne pourrait pas comprendre, développant ainsi leurs connaissances sur les langues et leur utilité dans la communication. Nous n'avons pas parlé du phénomène d'intercompréhension (qui permet la compréhension entre langues voisines) mais cette intercompréhension a pourtant été utilisée par un élève qui ne parle pas italien, pour faire des suppositions sur la chanson Fra Martino :

- 37) E - qu'est-ce que ça veut dire « dormi tu » ?
38) N – Dormir !
(Transcription I)

En troisième séance, seuls deux élèves avaient rapporté les fiches enquête de Monsieur chat sur les langues parlées à la maison. Cela nous a néanmoins permis de découvrir que chez l'un des élèves, le père parlait à la grand-mère dans des langues africaines (douala et mina), que l'élève a su nommer. Nous avons réécouté et chanté les chansons de Frère Jacques en français, italien et albanais et certains élèves ont manifesté leur préférence pour leur langue d'origine, comme nous le détaillerons plus loin. Ensuite, le travail sur le repérage des prénoms a amené les élèves à tendre l'oreille et à développer une aptitude de discrimination auditive. Martino a été repéré immédiatement par l'élève

²¹ Voir annexe 22, volume 2 p.40

italophone dont le père s'appelait Martino. Cette élève (également hispanophone) a aussi reconnu le prénom Diego. Pour les autres langues avec des prénoms inconnus de tous, le repérage nécessitait des stratégies de discrimination auditive et nous les analyserons dans la partie portant sur la conscience phonologique (voir chapitre 8).

Au début de la quatrième séance, deux autres élèves ont rapporté leur fiche enquête de Monsieur chat sur les langues parlées à la maison. Iliès a pu dire que son papa parlait une autre langue mais il ne savait pas le nom de cette langue. La maman avait écrit « arabe ». En discutant plus tard avec elle, elle m'a précisé qu'il s'agissait de « l'algérien » (arabe dialectal algérien). Cette ambiguïté peut-elle expliquer le fait que l'élève ne sache pas nommer la langue ? Sans en connaître le nom, il a néanmoins expliqué qu'elle était parlée par ses deux parents et qu'il en connaissait quelques mots, donnant un premier aperçu de son répertoire langagier plurilingue « Moi j'connais des mots + mais y a des mots que j'connais pas » (TK - 6)²². Le plus surprenant de la séance a été l'intervention d'Assia. Cette élève avait toujours été perçue comme francophone à l'école et n'avait jamais exprimé l'existence d'autres langues dans son entourage. Là, en rapportant fièrement sa fiche enquête remplie, elle nous a dit que sa maman parlait soussou.

Le rappel de la séance précédente a permis de vérifier que les élèves avaient mémorisé les prénoms (Jacques, Martino, Kup, Jakup) et l'un d'entre eux s'est souvenu qu'en albanais on ne disait pas « ding ding dong » mais « bim, bam, boum ».

La deuxième partie de la séance consistait à lire l'album de Madlenka. Les élèves ont fait des hypothèses à partir de la couverture²³ : « Ça parle de toutes les langues parce qu'il y a des différences de lettres », « Une ville », « Une fille », « Une ville de langues » ; ces hypothèses se sont révélées pertinentes et ont bien préparé les enfants à la compréhension de l'histoire.

Lorsque je suis allée chercher les élèves pour la cinquième séance, l'enseignante m'a informée qu'il y avait trois absents en raison de la COVID. Le rappel de l'histoire de Madlenka a montré que les connaissances sur les langues étaient encore en construction : Nathan s'est souvenu tout d'abord que dans l'histoire « les autres ils parlaient anglais » (TL – 19), alors que « les autres » parlaient de nombreuses langues très diverses. La suite de la discussion a permis de réactiver les noms des langues en question. Nous avons

²² Voir annexe 24, volume 2 p.46

²³ Voir annexe 9, volume 2 p.10

ensuite rappelé les différentes façons de dire bonjour dans les différentes langues, que nous avons découvertes dans l'histoire. La deuxième partie de séance qui consistait à passer en revue les différents bonjours rapportés par les élèves s'est révélée très riche du fait du grand nombre de langues représentées : buongiorno (italien), buenos dias (espagnol), egunon (basque), salam aleikoum (arabe), ndi na wo (mina).

Pour la sixième séance, il manquait à nouveau trois élèves. Cependant, Flora et Paul, absents à la séance précédente étaient revenus et ont pu nous présenter, après révision des bonjours découverts la fois précédente, deux nouveaux bonjours : yo na pot (en hongrois, langue du voisinage) et xin chao (en vietnamien). L'exercice de segmentation et de comptage de syllabes ressemblait à des exercices fréquemment pratiqués en classe et les élèves n'ont pas rencontré de difficulté. Cela met en évidence le fait que le français est une langue parmi d'autres et que des compétences développées dans une langue (qu'elle soit la langue de la maison ou celle de l'école) peuvent être réutilisées dans d'autres langues (que ce soit le français ou d'autres langues vivantes étrangères). L'exercice de repérage de similitudes auditives a été inégalement réussi et nous y reviendrons au chapitre 8. L'exercice final consistant à mettre en relation des bonjours à l'oral avec leur étiquette écrite a donné des résultats différents de ceux auxquels je m'attendais (voir chapitre 8).

En septième séance, l'objectif était d'inventer une comptine en trouvant des prénoms qui rimaient avec les bonjours en différentes langues. Il a été satisfaisant de constater que la plupart de ces bonjours étaient désormais connus des élèves, qui savaient souvent dire de quelle langue il s'agissait. Pour construire la notion de rime (qui venait d'être abordée en classe avec l'enseignante titulaire) nous avons commencé par identifier et répéter la dernière syllabe des différents bonjours. Il fallait ensuite trouver un prénom qui finissait par la même syllabe ou le même son. En cas de manque d'inspiration des élèves, je proposais plusieurs prénoms et ils devaient choisir celui qui rimait avec le bonjour choisi. La comptine n'a pas pu être finie dans le temps imparti. L'enseignante trouvant le travail sur les rimes intéressant, nous avons donc ajouté une séance 7 bis pour pouvoir la terminer. Nous sommes parvenus à écrire la comptine suivante :

Salut Lulu,
Ciao Martino,
Yo napot Charlotte,
Salam aleikoum Keltoum
Bonjour Nour
Bom dia Laya
Ikena Mahawa

Ndi na wo Pablo
Egunon Nelson
Good morning Irving
Buongiorno Léo
Pershendetje Chloé
Buenos días Anas

Lors de la dernière séance, il s'agissait d'une part de garder une trace du travail accompli et d'autre part d'évaluer si les enfants avaient retenu des façons de dire bonjour, s'ils savaient dans quelle langue étaient ces bonjours et lesquels ils préféraient. Ils se sont donc dessinés²⁴ sur une feuille et ont tracé, à l'aide d'un gabarit, une (ou des) bulles de bande dessinées. Dans chaque bulle, ils devaient écrire le bonjour de leur choix (à partir d'un modèle que je leur fournissais). Les élèves ont pris beaucoup de plaisir à cette activité et ont tracé plusieurs bulles, montrant ainsi leur intérêt pour plusieurs langues, qu'ils n'ont pas toujours su nommer précisément (exemple : « la langue de Magda », ou confusion italien/ espagnol).

2. *L'investissement des élèves*

2.1 Une bonne participation

Lors du déroulement du projet, j'ai été agréablement surprise par l'investissement des élèves. Les fiches « Enquête de Monsieur chat » ont été rapportées par tous les enfants sauf un, ce qui montre leur implication. Lors de l'entretien final, l'enseignante de la classe (ci-dessous nommée E2) s'est exprimée à ce sujet :

- 64) E2 – Donc ils étaient contents tous de pouvoir euh : dire quelque chose et puis Assia elle a quand même ramené tous les papiers quasiment hein
- 65) E – Ce qui est extraordinaire
- 66) E2 – Ce qui est extraordinaire + ça veut dire que c'est elle quand même qui est allée à la pêche et qui a : demandé à sa maman de : alors c'est Baba hein qui a rempli je crois
- 67) E – Son frère
- 68) E2 – Voilà son frère + c'est quand même pas donné à cinq ans
(Transcription E)

On peut constater que l'enseignante elle-même a été très étonnée de l'implication d'Assia, élève qui d'habitude ne rapporte aucun document à l'école.

Il me faut également signaler que l'un des enfant, Paul, a apporté à l'école un livre sur les langues du monde que nous avons regardé, prouvant ainsi son intérêt pour la question.

²⁴ Voir exemples de productions en annexe 10, volume 2 p.11

2.2 Un positionnement en tant qu'expert

L'utilisation des langues familiales a permis aux élèves, et notamment à certains élèves en difficulté langagière en français, de mettre en valeur leurs connaissances et aptitudes en langues étrangères. Certains d'entre eux ont pu reconnaître des langues ou des mots en écoutant les chansons et faire profiter la classe de leur savoir : « C'est en italien » (TI – 37), « Là c'est en albanais + j'entends que en albanais + ça veut dire que on dort en albanais + ça veut dire : + dormez » (TI – 43), « Elle parle en vie(t)nam » (TH' – 6)²⁵.

Ce rôle d'expert me paraît extrêmement intéressant à plusieurs titres. Il permet aux élèves de créer des liens entre les connaissances acquises à l'extérieur de l'école et celles qui sont requises par l'institution scolaire et il leur permet également de valoriser ces connaissances et d'en être fiers comme le montre l'échange ci-dessous :

- 38) E – C'est en italien ? T'as reconnu des mots en italien ?
39) M – Oui j'parle italien t'as oublié ?
(Transcription 1)

Par ailleurs, l'intervention des élèves « experts », qui apportent leurs connaissances, donnent leur avis, répondent aux questions, m'a paru être un bon outil pour dynamiser le groupe. Auger et Le Pichon-Vorstman (2021 : 77-88) insistent sur ce rôle d'expert, auquel il est important de faire appel au sein de la classe, et pas uniquement lorsque l'enseignant a besoin d'un traducteur pour s'entretenir avec les parents. Elles expliquent que de nombreuses études ont montré que la valorisation de l'expertise des élèves permet leur sécurisation. Elles ont pu observer que dans les classes qui rendent visibles les différentes langues (par des posters, des livres ...), et dont les enseignants autorisent les interactions en langues étrangères ou demandent aux élèves de traduire des mots dans leurs langues, « la sécurité linguistique est renforcée, ce qui a pour effet de favoriser les apprentissages dans la langue majoritaire de scolarisation. » (2021 : 78).

2.3 Une importante dimension affective liée aux langues familiales

J'ai pu constater que pour ces élèves plurilingues la référence aux langues de leur répertoire était un aspect fondamental de leur implication.

²⁵ Voir annexe 21, volume 2 p.39

Lorsque nous avons écouté les chansons Frère Jacques, des élèves plurilingues ont réclamé d'écouter celles qui étaient dans leur langues : « Moi je veux encore chanter en albanais » (TJ – 50)²⁶, « On n'a pas chanté en espagnol » (TJ – 56).

Par ailleurs, en analysant les transcriptions des séances, il ressort que les langues familiales sont souvent citées comme étant les langues préférées, ce qui correspond à la notion de langue d'appartenance, définie par Dabène (1994), c'est-à-dire la langue à laquelle on s'identifie, « la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire » (Dabène, 1994 : 24). Cela apparaît lors de la séance 5, lorsque les élèves doivent choisir leur « bonjour » préféré : quatre enfants sur cinq choisissent le bonjour dans leur langue familiale (TI – 162 à 168). Cela apparaît également lors de la séance 8, lorsque les élèves choisissent ce qu'ils veulent dire dans leur bulle : tous sauf deux choisissent les langues de la famille ou de l'entourage (TP)²⁷. Cela peut probablement aussi s'expliquer par le fait qu'il est rassurant de choisir une langue que l'on connaît, qui fait partie de son entourage, et qui constitue une sorte de cocon familial.

Il est intéressant de remarquer, dans les extraits ci-dessous, le comportement de Léo (L) ou d'Assia (A), qui s'approprient leur langue (respectivement italien et soussou) et qui refusent qu'elle soit choisie ou nommée par d'autres :

- M – Buongiorno
L – Non, il faut pas dire comme moi
(Transcription I)
49) E – L'italien + qu'est-ce qu'il y a d'autres comme langue
50) L – Le soussou
51) E – Le soussou : quoi d'autre
52) A – Non c'est moi le soussou
(Transcription R)²⁸

Ce lien langue-personne, revendiqué par Assia et Léo dans l'extrait ci-dessus mais également tout au long du dispositif, est également établi par d'autres enfants, qui ne nomment pas les langues par leur nom mais par leur locuteur dans la classe. Ainsi Iliès dit vouloir parler « la langue de Magda » (TP – 38), créant une sorte d'incarnation de la langue.

²⁶ Voir annexe 23, volume 2 p.43

²⁷ Voir annexe 30, volume 2 p.62

²⁸ Voir annexe 32, volume 2 p.67

Dans les entretiens effectués avec les enseignantes pour recueillir leurs représentations, il ressort que deux enseignantes qui ne font pas d'éveil aux langues ont pourtant exprimé l'importance de faire des liens entre le milieu scolaire et le milieu familial :

42) E3 – [...] de faire intervenir le milieu des enfants qu'ce soit par rapport aux langues ou par rapport à d'autres choses + j'trouve qu'c'est toujours pertinent parce que : ça touche leur réalité + les enfants sont plus intéressés aussi quand ça touche la réalité de leurs copains euh : puis ça permet d'mettre en valeur aussi euh ce qu'ils vivent : à côté +[...] (Transcription D)²⁹

51) E1 - Non au quotidien on essaie justement de gommer tout ça [la diversité des langues familiales] et d'parler d'intégration euh d'assimilation + mais : justement cette différence il faut qu'elle soit aussi prise en compte à l'école [...] (Transcription A)³⁰

La création de « ponts » entre l'école et la maison - pour reprendre l'expression d'Auger et Le Pichon-Vorstman (2021) - et le fait que les bonjours soient apportés par les enfants, me paraissent être un élément clé du dispositif et ont probablement contribué à l'investissement des élèves.

2.4 Un développement de l'appétence pour l'apprentissage des langues

L'appétence pour les langues se manifeste clairement lors de la dernière séance et des entretiens finaux. A la question « As-tu envie d'apprendre d'autres langues ? », Assia et Léo expriment clairement leur souhait d'apprendre la langue familiale.

- 76 E – Qu'est-ce que tu as envie d'apprendre
77 L – En italien
78 E – Tu as envie d'apprendre l'italien
79 A – Moi j'ai envie d'apprendre soussou (TR)

Ils ne mentionnent pas la façon dont ils envisagent cet apprentissage, uniquement par une transmission parentale ou par un apprentissage en milieu scolaire.

Quant aux autres élèves, ils veulent apprendre de nombreuses langues ! Ainsi Nathan n'a pas choisi le bonjour en mina de sa grand-mère mais le bonjour en espagnol « parce que je veux apprendre l'espagnol » (TO – 57)³¹. Iliès voudrait apprendre l'italien

²⁹ Voir annexe 16, volume 2 p.25

³⁰ Voir annexe 13, volume 2 p.17

³¹ Voir annexe 29, volume 2 p.60

(TP 74-75). Flora l'albanais, l'anglais et l'italien (TQ - 90-97)³², tandis que Paul qui avait dit lors du premier entretien vouloir apprendre l'anglais, veut maintenant apprendre également le hongrois, que parle sa voisine (TQ - 101). Enfin, Magda, qui est déjà trilingue, voudrait même apprendre « toutes les langues », comme le révèle l'extrait ci-dessous :

- 53 E – Est-ce que tu as envie d'apprendre d'autres langues
54 M – Oui
55 E – Quoi
56 M – Euh : ++ le grec et le arabe
57 E – Le grec et l'arabe + et ben dis donc + tu parles déjà le français + l'italien+
l'espagnol et t'as encore envie d'apprendre le grec et l'arabe
58 M – Oui et même l'anglais
59 E – Et même l'anglais + et pourquoi tu aurais envie d'apprendre toutes ces langues
60 M – euh parce que + j'aime bien parler ++ et on va même dans des pays qu'on connait
pas + c'est pour ça que j'veux apprendre toutes les langues +
(Transcription S)³³

Le développement de ces attitudes d'ouverture envers les langues étrangères me parait déjà être un résultat positif du dispositif. Voyons maintenant quels ont été les effets des séances d'Éveil aux langues sur le développement de la conscience langagière.

³² Voir annexe 31, volume 2 p.64

³³ Voir annexe 33, volume 2 p.69

Chapitre 8. Contribution du dispositif au développement de la conscience langagière

Rappelons que je souhaitais observer comment des ateliers de langage portant sur l'éveil à la diversité linguistique pouvaient contribuer, chez des élèves de grande section, à l'émergence d'une conscience langagière, sous ses aspects linguistiques, d'identification et de connaissances autour des langues, et sous ses aspects phonologiques de repérage des sons constitutifs de la langue. Observons tout d'abord quelle a été l'émergence de la conscience linguistique.

1. Aspects linguistiques

Le développement de la conscience linguistique lors des ateliers a pris plusieurs formes : un développement des savoirs autour des langues, une identification des langues familiales, et une expression de l'usage des répertoires plurilingues.

1.1 Développement des savoirs autour des langues

Au début du projet, lors des entretiens initiaux, certains élèves (Assia, Flora et Léo) m'avaient dit que tout le monde parlait français (TG – 6, TF – 5 à 10). Lors des entretiens finaux, ils savent désormais tous qu'il existe des personnes qui ne parlent pas français (TR- 4 à 9). Pour pouvoir discuter avec ces personnes, certains ont compris l'intérêt d'apprendre leur langue : Ainsi Paul veut apprendre le hongrois « Pour parler avec Adrie » (T103), et Magda veut apprendre toutes les langues « pour aller dans des pays qu'on connaît pas » (TS – 60).

En ce qui concerne l'intérêt d'avoir une langue commune, Paul était le seul à l'avoir identifié au départ du projet : « se comprendre » (TH – 46). Cependant, il ressort des entretiens finaux que tous peuvent désormais exprimer quelle utilité ils voient à parler la même langue : pour « être pareil » (TR 38-39), « pour nous écouter » (TS -24), « pour nous comprendre » (TS- 26), pour « se comprendre bien sûr » (TQ – 32), pour « que les gens ils se comprennent » (TP – 40). Selon l'enseignante, Assia a même expliqué aux autres élèves de sa classe l'importance de parler français à l'école :

44) E2 – Elle disait euh : que on pouvait pas parler soussou + que si la maîtresse et les autres enfants ils parlaient soussou on parlerait soussou mais que là on peut pas et : et : que la maîtresse elle parle français sinon personne comprendrait (Transcription E)³⁴

Ces extraits nous montrent que les enfants ont perçu l'importance de la compétence de communication, qui a été définie par Hymes (1984)³⁵ et selon laquelle la maîtrise du langage implique que l'on sache utiliser la bonne forme, au bon endroit, au bon moment, avec le bon interlocuteur.

Les séances d'Éveil aux langues ont également permis d'apprendre des noms de langues. Lors des entretiens initiaux, quelques langues avaient été nommées : l'albanais, l'italien, l'anglais, le français. Flora avait nommé sa langue (« le vietnamien ») et Iliès celle de son cousin (« l'algérien », c'est-à-dire l'arabe dialectal algérien). Tout au long du dispositif, nous avons mis des noms sur de multiples langues, et on peut constater lors des entretiens finaux, que les enfants les ont bien retenus. Le dispositif a également suscité une curiosité autour des langues. La maman d'Iliès m'a confié que lorsqu'elle regardait des séries en turc, son fils venait lui demander dans quelle langue c'était. De même, d'après les dires de l'enseignante, Paul a voulu savoir qu'elle était la langue parlée par une vendeuse :

24) E2 – Voilà + la maman de Paul qui disait oui euh : on est allés dans un magasin d'alimentation euh asiatique et euh : il a dit « maman qu'est-ce qu- quelle langue elle parle » donc il avait quand même conscience que – ils parlaient une autre langue + c'était pas juste « je comprends rien » donc il est allé demander à la dame + donc je pense que ça voilà ça a mis des mots + quand même (Transcription E)

Quant à Magda, qui parle quotidiennement trois langues, elle a découvert, d'après ses parents³⁶, qu'il en existait plein d'autres !

1.2 Identification des langues familiales

En ce qui concerne l'émergence d'une conscience linguistique, le cas le plus surprenant, comme je l'ai déjà mentionné plus haut, a été celui d'Assia. Cette élève d'origine guinéenne, ne pensait pas - ou du moins ne disait pas - qu'elle vivait dans un environnement plurilingue, comme le révèle l'entretien initial que j'ai mené avec elle :

19) E – Tu connais des gens Assia qui parlent d'autres langues

20) A – Non

[...]

25) E – [...] Assia qu'est-ce que tu en penses toi + est-ce que tu as déjà entendu des gens qui parlent d'autres langues

³⁴ Voir annexe 17, volume 2 p.28

³⁵ Référence citée dans le cours du CNED « Plurilinguisme et identités » (Trimaille, 2019 : 39).

³⁶ Voir questionnaire parents, annexe 11, volume 2 p.12

26) A – Non
(Transcription F)³⁷

L'entretien initial mené avec l'enseignante de la classe indiquait la même chose :

14) E2 - Oui on en parle [des langues de la maison] mais par contre, euh : des des enfants comme Assia, ça ressortait pas. Elle a jam- ils ont jamais dit euh même L l'année dernière le fait que la maman parlait soussou euh c'est jamais sorti. (TB)

Lors de la quatrième séance, Assia a enfin rapporté sa fiche « enquête de Monsieur chat » sur les langues familiales et elle a été capable de nous expliquer le fait suivant :

8) A – Et ben maman, ma maman avec Anne-Sophie ... Anne Sophie + elle a la peau beige, et elle parle en français avec Anne-Sophie, et avec ses copines et ben elle parle en soussou. (TK)³⁸

On peut observer qu'Assia a non seulement été capable de nommer la langue de sa maman (le soussou, langue officielle de la Guinée Conakry), mais nous a également fait part de sa perception précise de l'usage du répertoire langagier de cette dernière. Elle a bien repéré le phénomène d'accommodation convergente, fréquent chez les personnes plurilingues, qui pousse à choisir de parler la langue des interlocuteurs, de façon à se faire comprendre. Cette théorie de l'accommodation a été développée par Juillard (1997)³⁹. Ainsi, la maman guinéenne va parler soussou avec ses « copines » guinéennes, qui parlent également soussou, et va parler français avec Anne-Sophie, « qui a la peau beige » et qui est francophone. Nous pouvons donc conclure à une véritable émergence de la conscience linguistique d'Assia.

Dans le cas de Léo, la langue parlée à la maison n'était pas bien identifiée au départ. Lors du premier entretien il avait mentionné que sa maman parlait albanais (TG – 23)⁴⁰, peut-être parce que cette langue était souvent évoquée à l'école en raison de la présence d'une élève allophone albanaise dans la classe ; puis lors de la deuxième séance il avait dit parler italien avec son frère. N'ayant pas de retour de la part de la maman, nous n'avions aucune certitude ; cependant l'enseignante de la classe avait des doutes sur la connaissance de l'albanais dans cette famille. Puis, lors de la cinquième séance d'Éveil aux langues, il a rapporté la fiche enquête de Monsieur chat avec l'indication du bonjour en italien. Cela nous a permis de clarifier les choses et d'établir que la langue familiale était

³⁷ Voir annexe 18, volume 2 p.33

³⁸ Voir annexe 24, volume 2 p.46

³⁹ Référence citée dans le cours du CNED « Plurilinguisme et identités » (Trimaille, 2019 : 33).

⁴⁰ Voir annexe 19, volume 2 p.35

l'italien (ce qui a été confirmé par les grandes sœurs de Léo). A partir de cette confirmation, Léo a revendiqué sa langue, comme j'ai pu le détailler plus haut. D'après l'enseignante Léo a désormais bien clarifié son répertoire plurilingue : « oui lui c'est italien » (TE - 12)

Cette clarification du répertoire concerne également Kjara. D'après l'enseignante, cette élève albanaise récemment arrivée en France parle maintenant de sa langue aux autres, ce qui laisse entrevoir l'émergence d'une conscience langagière,

18) E2 –[...] Kjara maintenant y a plein de fois où elle parle de l'albanais + elle dit que sa maman elle est avec des copines qui parlent albanais : que : ben là non + elle est avec des copines qui parl- elle a trouvé une copine qui parle français et pas albanais + et du coup elle arrive c'est assez clair sinon c'était un peu fouillis hein (Transcription E)

On constate dans cet extrait que Kjara peut expliquer dans quels cas sa maman utilise l'albanais (avec des copines qui parlent albanais) ou le français (avec sa nouvelle copine qui parle français). On retrouve ici la volonté d'accommodation convergente.

Dans le cas d'Iliès, dont les parents parlent l'arabe dialectal, il me semble que le dispositif n'a pas suffi à clarifier le répertoire familial dans l'esprit de l'élève. Lors de la séance 4, lorsqu'il a rapporté la fiche enquête de Monsieur chat n°1 sur les langues parlées à la maison, il n'a pas été capable de nommer la langue qui est parlée chez lui :

1) E – Iliès + ton père + il ne parle pas la langue française ? Il parle une autre langue ?
2) I – Ouais + l'autre langue que ma mère elle a écrit
3) E - L'autre langue que ta mère elle a écrit + alors moi j'ai + je lis + c'est « arabe »
(Transcription K)

Puis lors des entretiens finaux, il hésite encore :

32) E – Ah bon +++ et ton papa + alors + il parle pas une autre langue
33) I - Il parle que + sa +
34) E – Que quelle langue
35) I - Euh + elle s'appelle comment +++ algérien (Transcription P)

Peut-être la complexité des différentes variations de la langue arabe (arabe littéraire écrit et nombreux arabes dialectaux oraux) est-elle responsable de cette difficulté ? Une autre hypothèse pourrait être que les langues arabes dialectales manquent de reconnaissance ...

Mis à part ce point particulier de l'arabe, je suis contente de conclure que les langues familiales ont pu émerger des ateliers, et que les enfants se sont sentis autorisés à mentionner leur langue en classe, certains en étant fiers. Les langues des familles qui étaient inexistantes à l'école ont obtenu un droit de cité au même titre que les langues étrangères habituellement évoquées en milieu scolaire. Comme cela apparaît dans le

documentaire « Langues déliées, langues reliées » (Trimaille & Simon, 2021), les séances d'EAL ont permis de normaliser et de valoriser le fait qu'on puisse parler d'autres langues, quelles qu'elles soient.

1.3 Usage des répertoires langagiers

La conscience langagière des élèves se révèle également dans l'analyse qu'ils sont capables de faire de leur propre utilisation des répertoires plurilingues. Ainsi Magda peut expliquer : « Alors moi j'parle français avec mon p'tit frère avec mon papa italien avec ma maman espagnol » (TI - 7) ; Kjara nous dit que « Moi avec ma maman et mon papa j'parle en albanais » (TI 16). Flora peut décrire l'usage des langues dans les conversations familiales :

- 110) E – [...] A la maison vous parlez que en vietnamien
- 111) F – Et des fois en français + je parle avec mon frère en français et mon papa aussi il parle français + et desfois mon papa il parle en vietnamien avec ma maman

Les ateliers d'Éveil aux langues ont également permis de faire apparaître l'existence de différents registres de langues et nous avons pu travailler la compétence sociolinguistique des élèves. En effet, lors de la séance 5 sur les différentes façons de dire bonjour, nous avons associé « ciao » à « salut » et « buongiorno » à « bonjour ». Puis nous avons cherché dans quel cas on utilisait « salut » :

- 74) E – On dit « salut » à la maîtresse
- 75) L – Non
- 76) Les élèves - non + on dit « bonjour »
- 77) E – On dit bonjour + et à qui on va dire salut
- 78) A – Ben + à ses potes (TL)

Dans ce cas, on peut affirmer que la pédagogie du détour a bien fonctionné puisque c'est en passant par les propositions de traduction en italien que nous avons pu aborder l'usage des différents registres de la langue.

Dans l'élaboration de ma problématique j'avais fait l'hypothèse que certains élèves plurilingues n'avaient pas conscience de leur répertoire langagier et de leurs compétences en différentes langues et que le dispositif permettrait de faire émerger cette conscience. Au vu des résultats exposés ci-dessus concernant les aspects linguistiques de la conscience langagière, nous pouvons conclure que cette hypothèse a été confirmée. Voyons maintenant ce qu'il en est de la conscience phonologique.

2. *Aspects phonologiques*

2.1 **Représentations des enseignants de maternelle**

Dans les représentations des enseignants sur l'intérêt du plurilinguisme ou de l'éveil à la diversité linguistique, les aspects phonologiques sont souvent mentionnés ainsi que nous pouvons le remarquer dans les extraits d'entretiens suivants :

61) E1 – [...] c'est euh petit qu'on peut euh justement être des : + des musiciens de la langue quoi c'est : c'est : déjà moi : c'est trop tard moi à mon âge euh pour apprendre la langue (TA)

101) E2 - Moi j'pense pas qu'ce soit un obstacle + parce que ça leur : ouais ça leur + ouvre l'oreille à plein de sons (TB)

20) E4 - [...] c'est ça en maternelle moi j'ai toujours fait un peu : de l'écoute tu vois en disant en faisant écouter des chansons dans des langues différentes + là on avait une stagiaire qui venait de Serbie on a écouté une chanson en serbe + en espagnol en italien en : kabyle : moi j'comprends rien mais j'me dis voilà on écoute (TC)

Dans les représentations des enseignants, il semble que l'écoute est uniquement une exposition à des sons étrangers, pour élargir le répertoire sonore des enfants, puisqu'ils sont encore capables de percevoir un grand nombre de sons, comme nous avons pu le voir dans le cadrage théorique. Ils ne mentionnent pas de travail particulier autour de ces écoutes. Dans le projet que j'ai mené, j'ai proposé des activités autour des écoutes et je vais donc ci-dessous analyser comment ces activités ont pu contribuer au développement de la conscience phonologique. Je développerai plusieurs aspects : les réactions des élèves face aux mots étrangers, le développement des aptitudes d'observation des sons, la conscientisation du rapport oral-écrit et enfin la capacité à trouver des rimes.

2.2 **Etude des attitudes des élèves face aux mots étrangers**

D'une façon générale, à chaque découverte de nouveaux sons les élèves ont eu tendance à rigoler, que ce soit lorsque nous avons écouté la chanson en vietnamien lors de la première séance, ou lors des écoutes de Frère Jacques en plusieurs langues, ou quand nous avons découvert différentes façons de dire bonjour. Il est difficile d'interpréter ces rires et je ne saurais pas dire s'il s'agit de moquerie ou de surprise face à des sons étranges, jamais entendus. Toutefois, le fait de s'habituer à écouter des langues étrangères a modifié l'attitudes des élèves comme l'a remarqué l'enseignante de la classe :

80) E2 – Ouais ouais ouais + puis là quand on écoute des comptines en langue étrangère ils écoutent ou ils essayent de chanter avec + alors que y a des années quand je mets [une chanson en langue étrangère]+ la première fois ils ricanent

81) E – Ben souvent ils rient parce que je pense ça les surprend aussi

82) E2 – Voilà + ils ricanent ils sont là « hi hi » tout gênés + alors que là ils le font pas (Transcription E)

La pratique de l'écoute en langue étrangère a probablement contribué à diminuer ces réactions moqueuses, fréquentes face à l'altérité.

Face à la présentation de nouveaux mots, j'ai pu constater que les élèves prennent plaisir à répéter, que ce soit les chansons ou les différents bonjours.

Cependant certains enfants (notamment Assia) cherchent aussi à s'amuser avec les mots en les déformant : au lieu de répéter le prénom Jakup, elle vocalise « La ya yayakup + Yakup + C'est yayakup + yayayayakup » (TJ – 82), de même au lieu de s'entraîner à dire xin chao en vietnamien, elle répète « Chin chin chao »(TM – 84)⁴¹. Ce jeu autour des sonorités rappelle les virelangues, et leur caractère ludique lié à la fantaisie des répétitions, alternances ou déformations de sons pour le plaisir de l'oreille. Il n'a pas empêché Assia de retenir les mots corrects et de pouvoir les restituer en fin de séquence. Cependant, même si cela n'a pas été le cas, les locuteurs des langues auraient peut-être pu se sentir blessés par les déformations.

D'autres enfants expriment des avis sur les nouveaux mots entendus, parfois positifs « Buenos dias j'aime bien ce mot » (TL – 122), parfois moqueur « « Ndi na wo c'est en ninja »(TM – 34), parfois méprisant « Egunon + c'est beurk egunon » (TM – 26).

Un travail sur les attitudes face à l'étrangeté demanderait à être poursuivi de façon à développer plus de respect et de tolérance envers l'altérité.

2.3 Développement des aptitudes d'observation des sons

Le premier exercice d'observation des sons portait sur le repérage du prénom dans chacune des chansons Frère Jacques.

Le repérage s'appuyait sur le fait que le prénom devait se situer à la fin du premier vers, en prenant appui sur la chanson française. Cependant l'exercice était difficile puisque l'on ne savait pas combien de syllabes devaient comporter respectivement la traduction du mot « frère » et le prénom. En se fiant uniquement au repérage sonore et syllabique, les enfants auraient donc eu du mal à repérer Martino, dans Fra Martino et auraient pu proposer « Tino ». Toutefois, nous n'avons pas eu de problème avec ce prénom puisque Magda le connaissait. Dans le cas de la chanson albanaise « Vla Jakup », les élèves ont

⁴¹ Voir annexe 26, volume 2 p.51

commencé par proposer « yaya » puis « laya ». Je leur ai alors demandé de se focaliser sur la fin du vers et ils sont parvenus à proposer « kup », ce qui pouvait être logique puisqu'en français le prénom Jacques n'a qu'une syllabe (Voir TJ – 66 à 80). Pour les autres langues, les élèves ont fait des efforts auditifs de repérage ; nous avons réécouté plusieurs fois chaque début de chanson et ils sont parvenus à identifier « Iago » (au lieu de Tiago) dans la chanson en portugais. En allemand (Bruder Jacob), les élèves ont fait des propositions variées « Bunder ya », « der ya », « yaco », « Bruder yacob », « kuder ya », mais ne sont pas parvenus à identifier le prénom à la fin du vers (TJ – 90 à 105).

L'observation des sons a ensuite été travaillée lors de l'apport de nouveaux bonjours par les enfants. Lors de ces séances, les enfants ont eu un rôle d'experts en phonétique. Sollicitée, Magda a confirmé qu'on prononçait [e g u n ɔ n] en basque, et Flora a pu confirmer la prononciation de xin chao en vietnamien : « Sin chao » et non pas « chin chao » (TM -77 à 82). Paul, qui avait apporté « Yo napot » en hongrois, a repris Assia qui s'amusa à dire n'importe quoi et que j'essayais de corriger :

- 69) E – Non + tu entends Assia le dernier son ? « napot »
- 70) A – Yo na pop
- 71) E – Arrête
- 72) P – Non c'est pas comme ça « yonapop » (TM)

Le travail sur les sons a également été abordé avec un exercice d'attention auditive dans lequel il fallait percevoir la proximité sonore entre des mots issus des langues romanes (séance 6). Au départ, je proposais aux élèves trois « bonjour », dont deux étaient proches phonétiquement et un était très différent (exemple : bonjour, buongiorno, good morning). La consigne était de repérer l'intrus. Cependant, mis à part Paul qui a repéré l'intrus dans chacun des cas, les élèves ont eu des difficultés à comprendre la consigne et à comparer les mots présentés trois par trois. J'ai donc un peu modifié l'exercice et en comparant les mots deux par deux, les élèves sont parvenus à dire s'ils se ressemblaient ou pas. Peut-être aussi aurais-je pu essayer de donner un exemple avec des mots uniquement français ? Il ressort de ces différents exercices que les élèves ne parviennent pas toujours à atteindre le résultat attendu par l'enseignant. Cependant, il est probable que le travail de recherche mentale qu'ils ont effectué pour répondre aux consignes contribue à développer leurs aptitudes d'attention auditive et de discrimination des sons.

2.4 Conscientisation du rapport oral-écrit

En séance 6, après avoir observé à l'oral que « buenos dias » et « bos dias » se ressemblaient et que « salam aleikoum » était très différent à l'oreille, je m'attendais à ce que les élèves repèrent facilement à l'écrit l'étiquette « SALAM ALEIKOUM », présentée à côté de deux autres étiquettes « BUENOS DIAS » et « BOS DIAS », d'autant plus que durant le travail oral Paul avait fait la remarque « dans les deux y a dias » (TM – 144). Je m'attendais à ce qu'ils repèrent les deux mots identiques à l'écrit. En réalité, ils n'ont pas eu ces stratégies et n'ont pas utilisé le travail auditif qui précédait.

Flora s'est appuyée sur le comptage des syllabes du début de la séance :

- 150) E – Alors Flora est-ce que tu peux dire comment tu as fait pour trouver celle-ci + pourquoi tu as pensé que « salam aleikoum c'était celle-ci » ?
- 151) F – Parce que je l'ai vu y en a trop + trop de lettres
- 152) E – Y a trop de lettres + alors + et pourquoi tu penses que si y a trop de lettres c'est « salam aleikoum »
- 153) F – Parce que en fait dans « salam aleikoum » ben y en a cinq
- 154) E – Cinq syllabes + donc tu as dit c'est très long + et donc tu as pris là où il y a avait le plus de lettres (TM)

Elle a donc établi une correspondance entre la longueur des mots à l'oral et la longueur des mots à l'écrit (ce qui n'est pas systématique en français).

Paul, lui, s'est focalisé sur les lettres, utilisant probablement ses connaissances de déchiffreur débutant :

- 155) P – Ben en fait + j'ai bien regardé et c'est parce que ça commençait par un S + « salam aleikoum » ça commence par un S (TM)

Peut-être un travail sur le lien oral écrit devrait-il être mené différemment, en explorant plutôt le « bruit » des lettres et en constatant que, selon les langues, elles ne font pas toujours le même bruit. Néanmoins, on peut remarquer que les élèves font preuve de savoirs développés en langue française (lors d'activités orales ou écrites) et qu'ils sont capables de les réinvestir dans d'autres langues alphabétiques. Il peut être intéressant de le leur signaler.

2.5 Création d'une comptine des prénoms

Dans cette activité, j'avais envisagé une focalisation sur les sons, et notamment sur les sons finaux, plus facilement perceptibles par les élèves, de façon à trouver des rimes.

J'ai tout d'abord été agréablement surprise par le fait que des enfants ont été capables de faire eux-mêmes quelques propositions de prénoms : Lulu, pour rimer avec salut (TN – 68-73)⁴² ou Martino, pour rimer avec Ciao (TN– 77-80).

J'ai ensuite été confrontée à un aspect affectif que je n'avais pas en tête : le lien entre des prénoms (Mohamed, Oumar) et des personnes, comme on peut le voir par exemple dans l'extrait ci-dessous :

- 104) E – [...] Alors je vous dis des prénoms + Mohamed + est-ce que ça finit par « oum »
- 105) Élèves – Non
- 106) L – Mohamed
- 107) N – Mohamed
- 108) E – Mohamed ça finit par
- 109) A – Mohamed c'est mon
- 110) I – Moi j'ai un grand frère qui s'appelle Mohamed Adil
- 111) N – Mohamed Adil
- 112) E – Mohamed ça finit par quoi (TN)

Alors que je reste focalisée sur les sons contenus dans les mots, les élèves se préoccupent de savoir qui est Mohamed. Cet investissement affectif est courant à 5 ans et prouve l'engagement des élèves. Cet engagement affectif n'a d'ailleurs pas empêché l'observation des sons. Pour rimer avec « salam aleikoum », Nathan a proposé « Oumar » (TN 99). Il y avait certes une erreur sur la position du son « oum », en début de mot au lieu d'être en fin de mot, mais le son avait été repéré. De même les élèves ont fait des remarques très pertinentes sur la présence du son a dans les prénoms « Moi, j'ai trois a » (TN - 7), « Et moi aussi j'ai le a » (TN – 14).

Ici, on peut constater que l'utilisation de mots étrangers permet de travailler sur les rimes et d'observer les sons contenus dans les mots, quels qu'ils soient, français ou étrangers. Dans le cas de mots qui contiennent des sons inexistantes en français (par exemple le son final de xin chao), il pourrait être pertinent de le signaler aux élèves (Ce que je n'ai pas fait lors de cet atelier) afin qu'ils prennent conscience de la variété des langues.

Quelle pourrait donc être la réponse à ma deuxième hypothèse qui consistait à montrer que le travail sur la conscience langagière préconisé dans les programmes officiels de la maternelle peut être initié par la pédagogie du détour en prenant appui sur des mots étrangers ? L'entretien final avec l'enseignante ne permet pas de conclure à des progrès en phonologie de la part des élèves, à la suite des huit séances d'Éveil aux langues (TE – 75-

⁴² Voir annexe 27, volume 2 p.56

76). Le contraire aurait été surprenant : en effet en GS la conscience phonologique doit être travaillée de façon régulière et intensive tout au long de l'année pour pouvoir obtenir des progrès visibles. Cependant, ces activités d'Éveil aux langues viennent en complément des activités sur les mots et les sons du français. Elles peuvent se nourrir mutuellement. Il est donc tout à fait possible et intéressant de mettre l'Éveil aux langues au service du développement de conscience phonologique, en mettant en place divers exercices permettant de se focaliser sur les sons. Pour aller plus loin, on pourrait mettre l'accent sur les sons qui existent dans d'autres langues mais pas en français, et vice versa, ce qui élargirait les connaissances des élèves et permettrait d'expliquer pourquoi certains enfants plurilingues rencontrent parfois des difficultés de discrimination en français.

Chapitre 9. Regards croisés sur le projet

Pour terminer ce projet de recherche action autour de l'Éveil aux langues, et afin de respecter les étapes prévues et décrites en partie 1, j'ai consulté les différents acteurs impliqués afin de recueillir leur perception du projet. Je présenterai donc, dans ce chapitre, les regards des élèves, des parents, de l'enseignante de la classe et je terminerai par ma propre réflexion sur l'action menée et ses possibles prolongements. Les représentations des autres enseignants de la maternelle sur le plurilinguisme et l'éveil à la diversité linguistique pourront également être convoquées pour faire écho à certaines réflexions.

1. *Regards des élèves*

Dans les entretiens finaux, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils avaient aimé ou pas dans le travail sur les langues. Tous ont exprimé des retours positifs. Certaines appréciations portaient sur les apprentissages : « J'ai aimé dire les bonjours » (Magda, TS – 64), « Ben moi : j'ai bien aimé quand on a fait les bonjours » (Paul, TQ – 113), « les bonjours en espagnol » (Nathan, TP-87), « Salam aleikoum euh : yo napot » (Iliès, TP – 79). D'autres raisons pouvaient être plus culturelles : « Ben moi j'aimais bien quand on a lu Madlenka » (Nathan, TP 83), ou plus pratiques : « colorier les drapeaux » (Iliès, TP 81), « Le doudou [c'est-à dire la marionnette de Monsieur chat] » (Assia, TR – 84). Enfin, Flora a exprimé une raison identitaire : « j'ai parlé vietnamien » (Flora, TQ – 115)

Le questionnaire⁴³ soumis aux parents demandait également ce que les enfants avaient aimé. Iliès a de nouveau mentionné le coloriage des drapeaux (activité de « délestage » mais qui a finalement marqué les enfants !) mais a dit ne pas avoir apprécié parler d'autres langues, ce qui contredit les propos tenus dans son entretien qui affirment qu'il avait aimé dire des bonjours : « Salam aleikoum euh : yo napot » (Iliès, TP – 79). Magda a dit avoir apprécié le dessin du bonhomme avec les bulles des langues mais avoir moins aimé lorsqu'il fallait deviner la langue qu'on parlait (peut-être en raison de la charge cognitive que cela imposait ?). Quant à Paul, il a aimé découvrir de nouvelles langues, savoir qui parlait quoi dans la classe et demander comment on dit bonjour en hongrois à leur amie, ce qui montre l'intérêt de ce projet en termes d'ouverture à l'autre et de développement de l'esprit de curiosité.

⁴³ Voir questionnaires parents en annexe 11, volume 2 pages 12 à 15

2. *Regards des parents*

Dans les questionnaires, les parents qui ont répondu ont manifesté leur intérêt pour un tel projet portant sur les langues des familles et leur entourage. Plusieurs d'entre eux, issus de l'immigration, trouvent qu'il est intéressant de mettre en évidence les langues présentes dans la classe « pour connaître les origines de ses camarades⁴⁴ » et parce que « les enfants apprécient la diversité et richesse de langues/cultures présentes à l'école⁴⁵ ». Les parents de Nathan écrivent qu'à l'issue de ce projet, « peut-être que la transmission sur la maîtrise de ces langues [familiales] se fera plus facilement ».

Les parents de Paul, francophones, précisent également que ce projet permet « de valoriser les langues parlées au même niveau et pas seulement celles auxquelles on pense comme l'anglais ». On retrouve ici la notion de statut des langues que j'ai évoquée dans la partie de cadrage théorique, chaque langue bénéficiant, le temps du projet, d'un même statut au sein de la classe.

Par le questionnaire adressé aux parents je cherchais également à évaluer dans quelle mesure les enfants avaient pu modifier leurs attitudes au sujet des langues. Si certains n'ont pas noté de changement (parents de Nathan, Assia, Magda), d'autres ont exprimé quelques évolutions. Ainsi, selon leurs parents, Iliès « veut apprendre encore plus de mots » et Paul a demandé « pourquoi certains parlaient plusieurs langues et pas chez nous », ce qui reflète un questionnement sociétal qui, pour un enfant de cinq ans, mérite d'être souligné.

3. *Regards de l'enseignante de la classe (ci-dessous dénommée E2)*

3.1 Représentations initiales de l'enseignante, comparée à celles de ses collègues

Lors des entretiens menés avec l'ensemble des enseignantes de maternelle j'ai pu constater qu'à la question « Prenez-vous en compte la diversité linguistique de vos élèves dans vos pratiques ? » les réponses obtenues ont été « pas vraiment » (E1, TA – 14), « Non, j'en tiens pas compte [...], j'me souviens même pas d'avoir fait de l'anglais » (E3, TC- 16-18), « Un tout petit peu » (E4, TD – 16). Seule E2, l'enseignante avec qui j'ai mené le projet, m'a dit qu'elle en parlait souvent (TB – 12) et qu'elle n'avait pas eu besoin de s'appuyer sur un texte pour évoquer l'importance de la langue d'origine des enfants en

⁴⁴ Propos exprimé par les parents d'Iliès. Voir annexe 11, volume 2 p.12

⁴⁵ Propos exprimés par les parents de Magda. Voir annexe 11 volume 2 p.12

en parlant avec eux (TB – 51). Elle a néanmoins regretté de ne pas avoir eu de formation à ce sujet. Sa pratique consistait à écouter des chansons en langues étrangères, présenter aux élèves de GS les différents alphabets et aborder le sujet des langues familiales avec certains parents, en les questionnant sur ces langues à l'entrée en petite section, et en les encourageant à les pratiquer. Il lui est également arrivé de demander à une maman arabe de transcrire des prénoms de la classe en alphabet arabe (TB). Nous pouvons donc dire qu'elle menait déjà quelques actions d'Éveil aux langues, de façon intuitive et sans avoir eu de formation. A partir de là, il était intéressant de savoir quel regard elle a pu porter sur le projet, quel avantage elle y a trouvé par rapport à sa pratique et quelles améliorations pourraient encore être apportées.

3.2 Regard sur le dispositif

Dans l'entretien que j'ai mené avec elle, il est apparu que ce projet, que j'avais bâti pour développer la conscience langagière des élèves, ne donnait pas de résultats observables en termes de progrès ni dans la maîtrise de la langue, ni en phonologie comme je l'ai évoqué précédemment (TE – 69-76). Cependant, elle a souhaité mettre en avant des évolutions très positives portant sur l'ouverture aux autres, l'intérêt pour la question des langues et le développement de la confiance en soi. L'ouverture aux autres a pu se manifester lorsqu'une élève de la classe voisine a été accueillie en raison de l'absence de sa maîtresse et que les élèves se sont intéressés à elle « Oh mais elle a parlé en italien » (TE – 54). L'enseignante signale également que le projet a permis de développer l'intérêt pour les langues et le plurilinguisme. Elle confirme le plaisir exprimé par les enfants puisque, un mois après la fin du projet, elle me rapporte que : « Les enfants étaient enthousiastes + et euh : ça leur a permis de reparler souvent des langues + encore cet après-midi ils en parlaient + des langues ».

Le dispositif a également eu l'avantage de placer toutes les langues au même niveau : « Du coup là avec ton intervention y en avait pas une qui était mieux » (TE – 60). Si on considère que derrière les langues il y a des identités, il apparaît que l'égalité de statut des langues est fondamentale pour la reconnaissance des personnes. C'est sur ce dernier aspect, identitaire, que l'enseignante s'est le plus étendue. Pour elle, c'est vraiment ce qui ressort de ce projet : le dispositif a fait émerger chez plusieurs élèves la conscience de leur identité linguistique plurilingue et leur a apporté une sécurité à ce sujet. Citons l'extrait suivant qui concerne Flora, élève dont tout le monde savait qu'elle était d'origine vietnamienne :

- 123) E – Mais je suis étonnée de ce que tu dis sur Flora parce que je pensais que quand même elle : (en)fin elle disait quand même qu'elle était vietnamienne
 124) E2 – Ouais + ouais mais elle est tellement timide qu'elle +
 125) E – Elle osait pas
 126) E2 – Elle osait pas + et là + elle ose beaucoup plus +
 127) E – Oui ça lui a donné de la confiance en fait
 128) E2 – De la confiance + qu'« au restaurant où maman travaille elle parle vietnamien »+
 Ouais je pense que ça l'a : ça a montré + comme on a montré de l'importance + elle a senti que c'était important + et que c'était intéressant
 129) E – Et que c'était intéressant ouais
 130) E2 – Et que c'était intéressant + et que ça nous intéressait

Il apparaît que même pour une élève dont la langue était connue à et de l'école, le dispositif a permis de faire exister cette langue, de lui donner une importance et un intérêt dans le cadre scolaire, ce qu'elle n'avait pas avant. Ceci a contribué à développer la confiance en soi de cette petite fille.

L'enseignante souhaiterait donc poursuivre une démarche d'Éveil aux langues dans sa classe de l'année prochaine mais exprime la difficulté de devoir le faire sans la présence d'un intervenant (comme je l'ai été), qui permet de travailler avec les élèves en petits groupes et de leur offrir ainsi des temps d'expression personnelle (TE – 166 à 172).

Elle évoque le fait de continuer à écouter des comptines en langues étrangères et de plus aborder la question de la langue d'origine à la maison. Cependant, elle soulève le problème des parents qui ne veulent pas dire qu'ils parlent une autre langue ... Dans notre projet, peut-être les fiches d'enquête ont-elles été le déclencheur de certaines « révélations ». Afin de construire ce lien entre la langue de l'école et celle de la maison, l'enseignante envisage donc de remettre en place, l'année prochaine le système des fiches d'enquête à domicile. Elle estime que le fait de ne demander qu'un seul mot (comme « bonjour ») est intéressant car les retours sont facilement gérables et qu'on peut trouver le temps de partager (découvrir, répéter, apprendre) le mot avec les autres élèves. Il faudra néanmoins s'interroger sur la continuité que l'on peut donner à ce travail, qui ne sera peut-être pas suffisant en lui-même.

Enfin, selon l'enseignante, il faudrait que les activités d'Éveil aux langues s'inscrivent dans la durée et s'étendent sur toute l'année scolaire.

4. *Regard personnel et perspectives*

En ce qui me concerne, je souhaiterais tout d'abord revenir sur le projet lui-même, sur ce qui a fonctionné, ce qui m'a posé problème et ce qui pourrait être amélioré. Puis

dans un second temps, j'envisagerai quelles pourraient être les suites à donner à cette action.

4.1 Bilan du projet

Rappelons que ce projet était une recherche-action, qui est à qualifier de « recherche-expérimentation » ou de « recherche-intervention ». Durant ces quelques semaines, j'ai mis en place une approche compréhensive des acteurs, de leurs activités et de leur environnement, avec une finalité interventionniste puisque les actions menées visaient l'amélioration concrète d'une situation d'apprentissage, qui était ici le développement d'attitudes positives à la diversité et la conscience langagière et linguistique.

Tout d'abord, je souhaiterais préciser que j'ai pris beaucoup de plaisir à mener cette intervention. J'ai été particulièrement bien accueillie par l'équipe pédagogique de l'école et la plupart des enseignantes se sont montrées intéressées par ma recherche, ce qui a donné lieu à de nombreuses discussions. Lors de la conduite des entretiens avec les enseignantes de maternelle, il n'a pas toujours été facile de rester dans une posture de chercheur et j'ai parfois eu tendance à donner mon avis en tant que collègue. De même, dans les ateliers, le rôle d'enseignant chercheur n'a pas toujours été évident. Habitée à avoir une classe de façon quotidienne, j'ai été gênée de ne pas pouvoir reprendre les chansons ou les histoires entre les séances. De même, en cas de constat d'erreur ou d'oubli dans la séance, je n'ai pas eu la souplesse de pouvoir corriger immédiatement derrière. J'ai beaucoup apprécié de pouvoir conduire ces ateliers en petits groupes et de bénéficier d'une proximité avec les élèves, ce qui n'arrive pas souvent lorsque l'on est enseignant d'une classe.

Je me suis interrogée sur la place de l'enseignant lorsque l'on confie aux élèves le rôle d'expert. En ce qui concerne les aspects phonétiques, il m'a semblé évident de laisser les élèves plurilingues donner leur avis sur la prononciation des mots de leur langue. Cependant, lorsqu'Assia m'a dit comment on disait bonjour en soussou et que cela ne correspondait pas à ce que je savais, j'ai répondu qu'on allait vérifier (TL 151-160). Quel est alors véritablement le rôle d'expert des élèves et jusqu'où peut-on faire confiance, sachant également que l'absence de confiance peut être dommageable pour les élèves ? Il me semble que les enseignants doivent apprendre à lâcher prise, ce qui ne les empêche pas d'aller vérifier ultérieurement les dires des élèves.

Ce projet a renforcé ma conviction qu'il était pertinent et utile de mettre en place des démarches d'Éveil aux langues dans nos classes qui sont de plus en plus plurilingues. Je rejoins l'enseignante et les nombreux travaux scientifiques sur l'intérêt d'une telle démarche en ce qui concerne la construction d'une identité linguistique. Les deux hypothèses que j'avais formulées concernant la conscience langagière se sont trouvées confirmées par le dispositif, même si les progrès en phonologie ne sont pas mesurables.

4.2 Propositions d'amélioration

Pour améliorer le travail sur la conscience phonologique, je pense que plusieurs pistes pourraient être envisagées dans le cadre d'un travail de classe.

Il pourrait être pertinent d'avoir une temporalité différente : étendre les activités sur un temps plus long, et je rejoins l'enseignante sur l'intérêt d'éveiller à la diversité linguistique tout au long de l'année. Pour travailler sur la conscience phonologique cela serait certainement plus probant.

J'envisagerais également d'articuler les activités linguistiques en français et les activités linguistiques d'éveil aux langues, c'est-à-dire de mêler l'étude des sons français et des sons étrangers, en faisant des comparaisons entre les langues. Ces comparaisons ne sont pas forcément faciles lorsqu'on ne maîtrise pas les langues étrangères. Je m'en suis rendu compte car j'ai été gênée par la prononciation du bonjour en vietnamien et je n'ai pas su rebondir sur cette difficulté pour expliquer aux élèves que certains sons n'existaient pas en français. Je pense pourtant qu'il serait intéressant d'aborder cet aspect et différents outils comme les fiches langues⁴⁶ pourraient nous y aider. De même, le travail sur les lettres, mené en français pourrait être élargi et poursuivi (légèrement) à travers le prisme de différentes langues en mettant en évidence que les sons des lettres peuvent être différents selon les langues. Ceci pourrait permettre d'apporter une première réponse, en ce qui concerne la phonologie, au problème soulevé par Adam-Maillet (2016) : la complète séparation dans le référentiel actuel du métier d'enseignant entre les compétences « maîtriser la langue » et « utiliser une langue étrangère » est bien loin de la vision holistique de la compétence plurilingue du CECRL.

⁴⁶ Voir Sitographie : Langues et grammaires du monde dans l'espace francophone. <https://www.lgidf.cnrs.fr/node/492>

Sur un temps plus long, des activités portant sur la proximité des sons en lien avec l'intercompréhension pourraient être abordées.

Par ailleurs, si je devais reconduire ce projet, j'insisterais plus sur les attitudes d'ouverture à l'altérité : nous ne parlons pas tous la même langue, mais nous avons tous besoin de respect et même si des sons nous surprennent, les mots étrangers n'ont pas à faire l'objet de moqueries. Des lectures d'albums autour de cette thématique pourraient être envisagées, de façon à enrichir et à élargir la réflexion des élèves.

4.3 Prolongations envisagées

La conduite de ce projet d'Éveil aux langues m'a convaincue qu'il fallait absolument éveiller les élèves à la diversité linguistique, que l'on soit en maternelle (dont les programmes mentionnent maintenant l'éveil aux langues) ou en élémentaire où l'on parle plutôt d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ma future classe de CP-CE1, je pense que j'essaierai d'une part de proposer des activités spécifiques d'éveil aux langues, en m'inspirant des séances proposées par les sites EOLE et ELODIL et qui peuvent trouver leur place dans le programme d'éducation morale et civique (EMC), et d'autre part d'intégrer la prise en compte des langues étrangères dans certaines activités de phonologie ou d'étude de la langue française. Il m'apparaît également, à la suite de la mise en place de ces ateliers, que tout enseignant a besoin de tester les séances, de choisir celles qui lui conviennent, de les adapter à sa façon de faire et à sa compréhension des enjeux et qu'il est donc nécessaire de se lancer et de se construire petit à petit une démarche d'enseignement adaptée à la diversité des langues en présence.

J'ai la chance de faire partie d'une équipe pédagogique dans laquelle les enseignants sont ouverts au plurilinguisme. Les représentations des enseignants de maternelle sont très positives à ce sujet et ils sont tous persuadés que le plurilinguisme est une richesse qui ne représente pas un obstacle à la compréhension : « j'ai pas l'impression que ce soit des enfants qui sont plus en difficulté de compréhension » (TD – 48). Certains vont jusqu'à évoquer des atouts en termes de développement cérébral et cognitif : « j pense que ça leur développe des neurones en plus » (TA – 67), « plus on active entre guillemets notre cerveau et plus on le fait marcher et plus on va loin j pense » (TC – 56). Ces

représentations rejoignent les propos⁴⁷ de Moro sur les avantages du bilinguisme en termes de capacités métacognitives, relationnelles et scolaires. Enfin, l'une des enseignantes évoque l'importance du maintien des liens familiaux dont parle Moro (2001) :

76) E1 - Voilà voilà et puis surtout les deux parents pour eux vraiment ils sont plus à l'aise pour euh vraiment exprimer leurs sentiments et cetera à la maison + et puis cette transmission c'est tellement important pour savoir d'où on vient euh : pour pas perdre ça quoi pour pas être : sous le rouleau compresseur du français +++ (TA)

Dans ce contexte favorable, et étant donné l'environnement plurilingue et multiculturel de l'école, l'équipe pédagogique, dont je ferai à nouveau partie l'année prochaine envisage d'intégrer la problématique des langues dans le projet d'école. Nous devons donc réfléchir à des temps de formation des équipes éducatives, de façon à doter tous les acteurs de connaissances sur le sujet des langues pour éviter les idées reçues qui circulent souvent parmi les enseignants au sujet des EANA (MEN, 2012) et les stéréotypes présentés par Adam-Maillet (2021, 4-6), tels qu'une folklorisation de l'altérité, une victimisation ou au contraire une idéalisation des personnes immigrées, ou l'idée que l'étranger n'aurait pas de vraie langue pour penser. Il est également important, comme le rappelle la même auteure que la relation avec les parents reste équilibrée, qu'ils aient un véritable droit à la parole, dans un esprit de collaboration et non pas de hiérarchie. Elle enjoint les professionnels de l'éducation à « ne pas entrer dans les jeux de domination omniprésents à l'école » et à se méfier de la violence symbolique dont nous n'avons pas toujours conscience.

La réflexion autour des langues doit également s'accompagner d'outils didactiques. Ces derniers pourront être trouvés par exemple dans le récent ouvrage d'Auger et Le Pichon-Vorstman (2021) ainsi que dans les différents sites internet consacrés au plurilinguisme qui présentent de nombreuses activités et divers supports intéressants et facilement utilisables.

⁴⁷ Voir site DULALA. <https://dulala.fr/videos-sur-le-plurilinguisme-et-le-bilinguisme/>

Conclusion

Lorsque j'ai démarré ce master mention Didactique des langues parcours FLES, j'étais à la recherche d'une formation qui me permettrait d'être pertinente et mieux outillée dans mon enseignement du français pour les quelques élèves allophones que nous avons de plus en plus fréquemment dans nos classes. Je m'attendais à être formée exclusivement à l'enseignement du français et éventuellement à l'alphabétisation puisque cette problématique est également cruciale dès lors qu'on s'intéresse à la scolarisation des EANA. Cependant j'ai découvert une formation autrement plus large et ce mémoire en porte la trace. Il s'avère que la didactique du FLE ne peut se concevoir sans une ouverture au plurilinguisme, lequel concerne la majeure partie de l'humanité, même si nous, francophones, avons parfois tendance à l'oublier. Nos classes sont aujourd'hui composées d'élèves ayant des biographies langagières très variées et j'ai compris cette année qu'il revient à l'enseignant d'en tenir compte au sein de la classe, de les mettre en lumière, et de faire en sorte qu'elles soient un atout pour le développement des compétences des élèves. La découverte des approches plurielles et tout particulièrement de l'Éveil aux langues m'a donc conduite à mener ce projet, qui n'était pas destiné uniquement à des élèves allophones mais à tous les élèves, dont beaucoup sont plurilingues.

A travers l'éveil à la diversité linguistique, c'est néanmoins la préoccupation du développement langagier des élèves, que j'ai toujours considéré comme un objectif professionnel prioritaire, qui m'a poussée à me lancer dans cette recherche action. S'il était évident qu'un dispositif de quelques semaines ne pourrait pas développer significativement le langage des élèves, il était cependant intéressant d'étudier s'il pouvait contribuer à l'émergence d'une conscience langagière, qui est l'un des constituants du développement langagier. Je pense avoir montré que le dispositif a permis cette émergence. La prise de conscience des langues qui les entourent, ainsi que la place et l'importance que nous leur avons données, va offrir aux élèves, qu'ils soient monolingues ou plurilingues, des éléments pour construire leur répertoire linguistique plurilingue, ou pour s'autoriser à le développer. Par ailleurs, le dispositif m'a permis d'envisager différemment l'enseignement de la phonologie, qui, tout en étant destiné à favoriser l'entrée dans la lecture et l'écriture en français, pourrait avantageusement faire appel aux langues étrangères et à l'expertise

des élèves plurilingues au sein d'activités structurées et régulières, habituellement monolingues.

Dans cette recherche action, même si j'avais un objectif de développement langagier, les séances proposées visaient à éveiller les élèves à la diversité linguistique. Cette diversité linguistique n'a pas été purement théorique, mais au contraire ancrée dans le quotidien des enfants, en lien avec leurs langues familiales. J'ai alors pu constater à quel point les langues étaient liées à l'identité. S'intéresser aux langues revient à s'intéresser aux individus qui les parlent. Inversement, c'est parce qu'on connaît des personnes qui parlent une langue qu'on a envie d'apprendre cette langue ou du moins de s'y intéresser. Les élèves ont indubitablement perçu ces deux aspects et c'est probablement l'une des grandes réussites de ce projet.

Il me reste maintenant à jouer un rôle d'ambassadeur, à communiquer sur la démarche, au sein de l'équipe enseignante et parmi les différents acteurs éducatifs de l'école. Je me dois de les informer sur les objectifs, les méthodes et les nombreuses ressources didactiques qui existent, afin que les actions autour des langues puissent être poursuivies et élargies, intégrées dans les activités des différentes classes, pour qu'un grand nombre d'élèves en bénéficient et développent leur curiosité et leur envie d'apprendre, tout en valorisant leurs compétences « déjà là ». Il serait également intéressant de continuer, comme j'ai commencé à le faire dans ce projet, à intégrer les parents à des projets autour des langues et à faire en sorte qu'ils se sentent légitimés dans leurs pratiques linguistiques, quel que soit le statut de leur langue, de façon à transmettre à leurs enfants un bagage langagier le plus riche et le plus construit possible.

Face aux crises multiples qui se profilent, aux migrations de populations qui en découleront inévitablement, et aux tensions que cela ne manquera pas de provoquer, il me semble que l'École doit tout faire pour essayer de créer des ponts entre les communautés et faciliter les échanges et la compréhension mutuelle. La prise en compte des langues des uns et des autres, et les efforts pour développer le langage et la communication me paraissent plus que jamais indispensables.

Bibliographie

Adam-Maillet, M. (2016). Quels cadres institutionnels pour former les acteurs de l'école à l'accueil de la diversité plurilingue ? Dans Cambronne, S.& al. *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs, Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, 11, 245-263.

Adam-Maillet, M. (2021). « Parlez votre langue ! ». Injonctions plurilingues et violences symboliques faites aux élèves allophones. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 18-2. Doi : 10.4000/rdlc.9175

Armand, F. & al., (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet Élodil. *Québec français*, 132, 54-57. <https://id.erudit.org/iderudit/55645ac>

Audras, I., & Leclaire, F. (2016). Accueillir l'enfant et sa famille : s'appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l'école maternelle. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 11, 93-111. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02471542/>

Auger, N. (2005). Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés. CRDP Languedoc-Roussillon (DVD 26 mn). https://www.youtube.com/watch?v=_ZiBiAoMTBo.

Auger, N., & Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesse des classes multilingues : construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., De Pietro, J.-F., & Perregaux, C. (2012). *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. L'Harmattan.

Behra, S., Carol, R., & Macaire, D. (2016). L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle « davantage inclusive ». *Le français aujourd'hui*, 195, 47-62. Doi : 10.3917/ifa.1950047

Benisti, J. A. (2004). *Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure*. http://cirdel.lyon.free.fr/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90. Doi : 10.4000 /rdlc.6289

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP, un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Editions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>

Catroux, M. 2002. Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'Apluiut*, 21 (3), 8-20. Doi : 10.4000/apluiut.4276
Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975 relative à l'**Enseignement de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires.** (B.O.E.N. du 17 avril 1975, n° 15). http://dcalin.fr/textoff/lco_1975.html

Cherqui, G., & Peutot, F. (2014). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Hachette Français Langue Etrangère.

CNDP-CRDP. (2011). *Le langage à l'école maternelle*. https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf consulté le 19/04/2022

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe / les Editions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> consulté le 15/05/22

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Editions du Conseil de l'Europe https://www.researchgate.net/profile/Daniele-Moore-2/publication/272353128_Compétence_plurilingue_et_pluriculturelle_Vers_un_Cadre_Euroopeen_Commune_de_referance_pour_l'enseignement_et_l'apprentissage_des_langues_vivantes/links/54e26cc30cf2c3e7d2d3a246/Compétence-plurilingue-et-pluriculturelle-Vers-un-Cadre-Europeen-Commune-de-referance-pour-l'enseignement-et-l'apprentissage-des-langues-vivantes.pdf consulté le 15/05/22

Cummins, J. (2000). *Language, Power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. CREDIF Didier.

De Pietro, J.-F. (2007). Se construire avec la diversité des langues ? : Des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 70, 17-25. Doi : 10.3917/lett.070.0017

De Pietro, J.-F., & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, 28, 31-44. <https://www.irdp.ch/data/secure/613/document/eveil-aux-langues-613.pdf>

Direction générale de l'enseignement scolaire. (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [Version modifiée d'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021, avec ajouts et suppressions par rapport à la version en vigueur 2020]. <https://eduscol.education.fr/document/7883/download>

Galligani, S. (2010) Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7 (7-1), 3-17. Doi : 10.4000/rdlc.1989

Goi, C. (2016). Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle. Dans A.-B. Krüger, N. Thamin, & S. Cambrone-Lasnes (eds). *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, 11, 27-46. L'Harmattan

Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *TRANEL*, 7, 15-41. http://doc.rero.ch/record/20164/files/Grosjean_15_41.pdf

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Albin Michel.

Hagège, C. (1996a). *Le Français – Histoire d'un combat*. Librairie générale française.

Hagège, C. (1996b). *L'enfant aux deux langues*. Editions Odile Jacob.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'harmattan.

Hélot, C., & Vandembroeck M. (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Erès.

Lieberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton society*, 23, 65-77.

Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Dans M. Molinié (dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action* (p.113-124). Encrage éd.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580541v2/document>

Ministère de l'Éducation nationale. (2012). *Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française : fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France*. <https://eduscol.education.fr/document/21364/download>

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2016). *Ressources maternelles, mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : Partie II - Lien oral-écrit - Texte de cadrage*.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/3/Ress_c1_langage_oralecrit_cadrage_529183.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2019). *Recommandations pédagogiques pour l'école primaire*.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/34/6/2019_reco_pedago_primaire_bdef_1173346.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2020a). *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2020b). *Les langues vivantes étrangères et régionales*. education.gouv.fr. <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>

Moore, D., & Coste, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.

Moro, M-R. (2001). Grandir en situation transculturelle. Eloge de la diversité et du bilinguisme. *Langage et pratiques*, 28, 45-52. https://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Langages_pratiques/28-textes.pdf

Programme d'enseignement de l'école maternelle, NOR : MENE1504759A (Arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), NOR : MENE1526483A. (Arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>

Simon, D-L., Domp martin-Normand, C., Galligani, S. (2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve Editions.

Trimaille, C., & Simon D.-L. (2021). *Langues déliées, langues reliées : un documentaire pour sensibiliser au plurilinguisme et à la diversité. Journée d'études Compalanges 2021*. <https://www.canal-u.tv/chaines/ut2j/compalanges-2021/langues-deliees-langues-reliees-un-documentaire-pour-sensibiliser-au>

Trimaille, C. (2019). *Plurilinguisme et identités : documents. Cours du CNED*.

Wakim, N. (2020). *L'arabe pour tous. Pourquoi ma langue est taboue en France*. Seuil.

Sitographie

BILEM : <http://bilem.ac-besancon.fr/> consulté le 18/06/22

CARAP : <https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 18/06/22

DULALA : <https://dulala.fr/> consulté le 18/06/22

DULALA : <https://dulala.fr/videos-sur-le-plurilinguisme-et-le-bilinguisme/> consulté le 20/06/22

EOLE : <http://eole.irdp.ch/eole/> consulté le 18/06/22

ELODIL : <https://www.elodil.umontreal.ca/liens-utiles/eveil-aux-langues/> consulté le 18/06/22

Langues et grammaires du monde dans l'espace francophone : fiches langues
<https://www.lgidf.cnrs.fr/node/492> consulté le 18/06/22

Sigles et abréviations utilisés

AESH :	Accompagnant des élèves en situation de handicap
ATSEM :	Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles
CASNAV :	Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CARAP :	Cadre de référence pour les approches plurielles
CECRL :	Cadre européen commun de référence pour les langues
CNDP :	Centre national de documentation pédagogique
EAL :	Éveil aux langues
EANA :	Élève allophone nouvellement arrivé
EILE :	Enseignements internationaux de langues étrangères
ELCO :	Enseignements de langue et de culture d'origine
ELODIL :	Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique
EOLE :	Éducation et ouverture des langues à l'école
FLE :	Français langue étrangère
FLES :	Français langue étrangère et seconde
GS :	Grande section
IRDP :	Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique [Suisse]
MEN :	Ministère de l'Éducation nationale
MENJ :	Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
MS :	Moyenne section
PS :	Petite section
RASED :	Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REP :	Réseau d'éducation prioritaire
UPE2A :	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Table des illustrations

Figure 1. Effectifs de l'école Diderot par classe et par niveau (2021-2022)	12
Figure 2. Profil langagier des élèves de grande section selon la connaissance initiale de l'enseignante.....	15
Figure 3. Profil langagier des élèves de petite section selon la connaissance initiale de l'enseignante	15
Figure 4. Compétences du référentiel du CARAP retenues pour les ateliers	25

Table des matières

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE	9
Chapitre 1. Contexte.....	10
1. A l'origine du questionnement : vingt ans d'enseignement	10
1.1 Une préoccupation professionnelle : le développement du langage	10
1.2 La découverte de l'Éveil aux langues	11
2. L'école Diderot	12
2.1 Présentation générale.....	12
2.2 Une école en pleine mutation	13
2.3 La relation parents/enseignants.....	13
3. Choix d'une classe de maternelle	14
3.1 Une classe plurilingue	14
3.2 Une focalisation sur le groupe d'élèves de grande section	16
4. Problématique.....	16
Chapitre 2. Présentation de la démarche.....	18
1. Une démarche de recherche action.....	18
1.1 Une démarche inscrite dans un contexte.....	18
1.2 Une démarche collaborative qui implique différents acteurs.....	18
1.3 Une démarche qui vise un changement	19
2. Les différentes étapes	19
2.1 Identification du problème.....	19
2.2 Etablissement d'un plan d'action.....	20
2.3 Mise en place de l'action.....	20
2.4 Evaluation des effets de l'action.....	20
3. Le recueil des données	21
3.1 Quelles données ?.....	21
3.2 Collecte en amont du dispositif	21
3.3 Collecte au cours du dispositif.....	22
3.4 Collecte de données pour l'évaluation.....	23
Chapitre 3. Présentation du dispositif.....	24
1. Les compétences langagières visées à l'école maternelle	24
2. Le référentiel européen.....	25
3. Une utilisation des ressources disponibles	25
4. Un dispositif en 8 séances	26
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....	33
Chapitre 4. Développement du langage en contexte plurilingue	34
1. Le développement langagier chez l'enfant	34
2. Le cas des enfants bilingues	36
2.1 Les bilingues simultanés.....	37
2.2 Les bilingues successifs.....	37
3. Le bi/plurilinguisme	38
3.1 Définition	38
3.2 Répertoire verbal (ou langagier) des enfants plurilingues	38

3.3	Le rôle du statut des langues.....	39
4.	La reconnaissance des langues familiales.....	40
4.1	Fonction d'accueil et de médiation de la langue.....	40
4.2	Construction d'une identité linguistique.....	41
4.3	Avantages du plurilinguisme.....	42
	Chapitre 5. Institutions et plurilinguisme.....	43
1.	La politique linguistique du Conseil de l'Europe.....	43
1.1	Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).....	43
1.2	Les approches plurielles.....	44
1.3	Le CARAP.....	45
2.	L'École française.....	46
2.1	Historiquement, une idéologie monolingue.....	46
2.2	Les ELCO, devenus EILE : une tentative de prise en compte des langues familiales.....	48
2.3	Une évolution récente dans la politique linguistique scolaire.....	49
3.	L'Éveil aux langues.....	51
3.1	À l'origine : le mouvement « Language Awareness ».....	51
3.2	La naissance de l'Éveil aux langues.....	51
3.3	Deux projets d'Éveil aux langues : ELODIL et EOLE.....	53
	Chapitre 6. Conscience langagière, linguistique et phonologique.....	55
1.	La conscience langagière.....	55
2.	Conscience langagière ou conscience linguistique, une même réalité ?.....	55
3.	La conscience phonologique.....	57
3.1	Définition.....	57
3.2	Eveil aux langues et conscience phonologique.....	58
	PARTIE 3 - ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	60
	Chapitre 7. Mise en place du dispositif et résultats observés.....	61
1.	Déroulé des séances d'Éveil aux langues.....	61
2.	L'investissement des élèves.....	65
2.1	Une bonne participation.....	65
2.2	Un positionnement en tant qu'expert.....	66
2.3	Une importante dimension affective liée aux langues familiales.....	66
2.4	Un développement de l'appétence pour l'apprentissage des langues.....	68
	Chapitre 8. Contribution du dispositif au développement de la conscience langagière.....	70
1.	Aspects linguistiques.....	70
1.1	Développement des savoirs autour des langues.....	70
1.2	Identification des langues familiales.....	71
1.3	Usage des répertoires langagiers.....	74
2.	Aspects phonologiques.....	75
2.1	Représentations des enseignants de maternelle.....	75
2.2	Etude des attitudes des élèves face aux mots étrangers.....	75
2.3	Développement des aptitudes d'observation des sons.....	76
2.4	Conscientisation du rapport oral-écrit.....	78
2.5	Création d'une comptine des prénoms.....	78
	Chapitre 9. Regards croisés sur le projet.....	81
1.	Regards des élèves.....	81
2.	Regards des parents.....	82
3.	Regards de l'enseignante de la classe (ci-dessous dénommée E2).....	82
3.1	Représentations initiales de l'enseignante, comparée à celles de ses collègues.....	82
3.2	Regard sur le dispositif.....	83
4.	Regard personnel et perspectives.....	84

4.1	Bilan du projet.....	85
4.2	Propositions d'amélioration.....	86
4.3	Prolongations envisagées.....	87
	Conclusion	89
	Bibliographie	91
	Sitographie	95
	Sigles et abréviations utilisés.....	96
	Table des illustrations.....	97
	Table des matières	98
	Annexes.....	Volume 2

MOTS-CLÉS : éveil aux langues, conscience langagière, plurilinguisme, maternelle

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente un projet d'Éveil aux langues réalisé dans une classe plurilingue d'une maternelle de Grenoble, avec pour objectif de développer la conscience langagière des élèves de grande section. La recherche-action menée repose sur un dispositif destiné à éveiller les élèves à la diversité linguistique qui s'inspire de séances issues du projet suisse EOLE. Elle explore comment ce dispositif, qui prend en compte les langues des familles comme le préconisent désormais les programmes scolaires, permet de développer la conscience linguistique des élèves et contribue ainsi au développement de leur répertoire linguistique plurilingue. Elle s'interroge également sur la possibilité et l'intérêt d'utiliser des mots étrangers pour développer la conscience phonologique des élèves, indispensable à l'entrée dans la lecture. Les données recueillies permettront par ailleurs de mettre en regard les représentations de différents acteurs éducatifs sur l'éveil à la diversité linguistique.

KEYWORDS : language awareness, plurilingual approaches, bilingualism, preschool,

ABSTRACT

This master's thesis presents a project conducted in a preschool multilingual class in Grenoble with the aim of developing language awareness among five-year-old pupils. Activities, inspired by the Swiss program EOLE, were set up in order to develop linguistic knowledge, skills, and positive attitudes to diverse languages. This report presents how these linguistic activities, based on family's languages, as now recommended in the curriculum, can contribute to developing language awareness and to building the children's multilingual repertoire. The research will also explore how relevant and beneficial it is to use foreign words to improve children's phonetic awareness, which is necessary to start reading. Findings will expose how the educational team perceives the place of linguistic diversity in the classroom.