



HAL
open science

Les représentations d'enseignants sur le bilinguisme et la gestion qu'ils en font avec leurs élèves en classe L'intérêt du dispositif Narramus plurilingue

Constance Bayeux

► To cite this version:

Constance Bayeux. Les représentations d'enseignants sur le bilinguisme et la gestion qu'ils en font avec leurs élèves en classe L'intérêt du dispositif Narramus plurilingue. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03979842

HAL Id: dumas-03979842

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03979842>

Submitted on 9 Feb 2023

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.

Constance BAYEUX

Les représentations d'enseignants sur le bilinguisme et la gestion qu'ils en font avec leurs élèves en classe

L'intérêt du dispositif Narramus plurilingue

Directeur de mémoire : Guillaume Ponthieu

Membres du jury :

Magali Ballatore, Frédéric Jaëck, Guillaume Ponthieu

Année 2021/2022

Master MEEF Premier degré (professeur des écoles)

INSPE d'Aix en Provence - Aix Marseille Université



Remerciements

Merci à mon directeur de mémoire, Guillaume Ponthieu, dont la bienveillance, l'écoute, le conseil et la disponibilité sans faille furent une vraie bouée de sauvetage. Merci aux membres du jury. Merci à ma maîtresse formatrice professeure des écoles (PEMF), Anne-Sophie Générau, et à ma tutrice de circonscription, Sonia Italiano, qui sont à l'origine de l'idée de ce sujet.

Pour le développement de ce projet, merci aux nombreux enseignants dont les représentations sur le bilinguisme sont toutes plus intéressantes les unes que les autres. L'anonymat demandé en entretien ne permet pas de les nommer, mais ils m'ont été d'une grande aide et de bon conseil, ils sauront se reconnaître sans nul doute.

Table des matières

Remerciements	2
Introduction	4
Développement	6
I. Cadre institutionnel	6
II. Cadre théorique	10
Ancrage sociologique.....	10
Ancrage psychologique.....	12
Ancrage historique.....	15
III. Hypothèses	18
IV. Cadre méthodologique	18
Points de vigilance.....	21
Prolongements.....	21
Matériel.....	21
Planification.....	22
V. Résultats	22
Analyse descriptive.....	22
Analyse clinique	23
VI. Conclusion	24
1. Limites	25
2. Portée du travail	25
VII. Références bibliographiques	26
VIII. Annexes	28
Retranscription entretien n°1 (enseignante en grande section)	28
Retranscription entretien n°2 (enseignante en petite section)	31
Retranscription entretien n°3 (enseignante en grande section)	33
Retranscription entretien n°4 (enseignante en grande section)	35
Retranscription entretien n°5 (enseignante en grande section)	37
Quatrième de couverture	39

Introduction

Ce mémoire trouve ses origines dans une expérience de professeure des écoles contractuelle (tiers temps) alternante, vécue simultanément à la préparation d'un master « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation ». C'est dans une classe de moyenne section en réseau d'éducation prioritaire que le constat a été frappant : douze élèves sur vingt-trois étaient bilingues ou ne parlaient pas français, et cette richesse, à première vue merveilleuse, s'est avérée être un handicap pour de nombreux enfants incompris.

Certains élèves allophones nouvellement arrivés ne connaissaient le pays que depuis quelques jours et étaient effrayés d'être au cœur d'échanges verbaux tenus dans une langue inconnue. La première solution d'urgence fut le mode « lecture à voix haute » de Google Traduction, puisque du haut de leurs quatre ans, ces enfants ne pouvaient pas lire. Une fois rassurés, ils sont parvenus à entrer en contact avec d'autres élèves par le biais de comptines (les langues différentes ne changeant rien à leur mélodie) puis avec l'équipe éducative de l'école grâce à des sourires réconfortants, des imagiers et beaucoup de travail.

C'est ainsi que dans le but de « favoriser l'ouverture aux autres cultures et la dimension internationale », comme l'a demandé le ministre de l'Éducation nationale, l'écoute d'histoires et de comptines dans des langues différentes a été proposée aux élèves.

Après un mois passé dans une école différente, mais dont la population était la même, les élèves de grande section, bilingues aussi, ont montré un excellent niveau de langage, bien supérieur à celui des élèves de moyenne section, et l'enseignante remplacée à ce moment-là a justifié cela par l'utilisation quotidienne de la méthode *Narramus*.

C'est donc en plein questionnement sur la pratique du professorat des écoles avec des élèves ayant des problèmes de langage et de comportement que l'idée a émergé : pourquoi ne pas détourner ces contes *Narramus* dans différentes langues afin de partager l'expérience avec les élèves, tout en terminant avec la langue française pour que tous les liens entre les disciplines soient établis ?

Le sac à histoires (ou boîte à histoires), sur le modèle de *Narramus*, est la mise en forme d'un album comprenant des objets, des cartes et des marottes, dont le but est la mise en scène, par des parents bilingues – ou dont la langue maternelle n'est pas le français.

Ce projet existe dans une école¹, dans laquelle plusieurs sacs à histoires ont été créés par des enseignants et distribués à leurs élèves pour qu'ils soient rapportés dans leurs familles. Dans le cas du projet qui sera détaillé ici, le but n'est pas le même puisque, au lieu de rapporter l'école à la maison, on tente de faire venir les parents à l'école.

Les objectifs et compétences visés ici sont la lutte contre les inégalités scolaires, la favorisation du lien école-famille avec l'instauration de la confiance, ainsi que l'ouverture à la culture pour tous.

Comme l'a écrit Tabouret-Keller², le bilinguisme présente des enjeux politiques, idéologiques, économiques et symboliques lorsqu'il vient heurter l'idéal de la langue unique et débattre de la défense et de la conservation de celle-ci.

Pour les enseignants, représentants de l'État, l'une des richesses de la France est d'accueillir les personnes qui ont besoin d'être aidées. Au 1^{er} janvier 2020, l'INSEE estimait à 5,1 millions le nombre d'étrangers résidant en France, parmi lesquels 4,4 millions sont des immigrés, c'est-à-dire nés à l'étranger. En Provence-Alpes-Côte d'Azur, 10,9% de la population sont tels³. En 2012, les enfants d'immigrés venus de Turquie, d'Algérie, d'Espagne ou d'Italie sont surreprésentés parmi les non-diplômés du second cycle du secondaire, « toutes choses égales par ailleurs ». S'agissant de l'obtention du baccalauréat, les enfants de l'immigration turque (la population principale de notre échantillon) sont en situation de sous-réussite, tandis que les filles de l'immigration marocaine ou tunisienne obtiennent plus souvent un baccalauréat que les filles ni immigrées ni enfants d'immigrés, si l'on raisonne à caractéristiques sociales et familiales données⁴.

Après avoir constaté ces chiffres, il est donc intéressant de s'attacher à la façon dont les enseignants perçoivent leurs élèves bilingues et/ou allophones, et à la manière dont ils les appréhendent en classe. Ainsi, plusieurs enseignantes de REP en école maternelle seront questionnées dans le but de recueillir leurs représentations sur le bilinguisme et la façon dont elles l'exploitent.

¹ Maryse Lévesque « Le sac d'histoires ».

² La question du bilinguisme.

³ Les chiffres-clés de l'immigration 2020 – ministère de l'Intérieur.

⁴ Insee – Immigrés et descendants d'immigrés en France – Édition 2012.

Développement

I. Cadre institutionnel

Le langage oral est la première cible du domaine d'apprentissage « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », et dès les premières lignes, on relève la phrase suivante : « L'enfant, quelle que soit sa langue maternelle [...] acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions... ». Or, au cours des premières semaines du mois de septembre, c'est par une réelle barrière dressée face aux interactions que s'est matérialisé le fait que les élèves soient allophones.

Même lorsque les enfants quittent l'école maternelle, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture mentionne les langages pour penser et communiquer, et plus particulièrement les sous-thèmes suivants : « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral [...] / une langue étrangère ».

Ce projet est inscrit dans les Bulletins officiels, ainsi que dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, du fait de sa portée interdisciplinaire, mais aussi grâce à son aspect intergénérationnel, puisqu'il requiert l'intervention des parents. C'est d'ailleurs dès la première page du Bulletin officiel de la maternelle⁵ que l'on retrouve cet extrait : « l'école qui accueille les enfants et leurs parents » ; ainsi que les groupes de mots-clés suivants : « diversité des familles », « construction d'une citoyenneté ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde », « regard positif sur les différences ».

De plus, dans le programme de la maternelle, le premier domaine mentionne qu'il faut « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », notamment à l'oral où il faudrait « oser entrer en communication, comprendre et apprendre, commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique en essayant d'acquérir et développer une conscience phonologique ou en s'éveillant à la diversité linguistique ». En ce qui concerne le langage écrit, et plus particulièrement sa compréhension, l'un des objectifs principaux est d'« écouter de l'écrit et comprendre ».

Toujours dans les programmes de la maternelle, la découverte de l'existence de la langue s'opère dès trois ans avec les jeux et comptines, et tout commence à prendre du sens. La

⁵ Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021.

communication peut passer par d'autres langues que le français, un premier contact avec la pluralité des langues s'établit dans le cadre scolaire et il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues et/ou non francophones.

Le multilinguisme est une richesse pour l'élève mais aussi pour les autres et, de fait, cette boîte à histoires multilingue ouvre l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France.

De plus, selon Ponthieu, on trouve « des langues plus étrangères que d'autres » et dans la mesure où, après lire, écrire et compter, l'une des quatre priorités pour renforcer la maîtrise des fondamentaux⁶ est de « respecter autrui », cela passe par la tolérance et la découverte de la culture d'autrui et peut constituer une continuité pour les cycles 2, 3 et 4. Car si l'anglais, l'espagnol, l'allemand ou l'italien sont des langues maternelles ou secondes valorisées, il a été constaté qu'il n'en est pas de même pour le turc, le roumain ou l'arabe par exemple.

C'est à ces idées de langues plus ou moins étrangères que font écho les propos de Coste, lorsqu'il fait référence aux « langues de la migration », des langues qui ne sont pas vraiment « comme les autres » à l'école.

En effet, dans le Bulletin officiel spécial numéro 2 du 26 mars 2015, le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » développe plusieurs points : découvrir et écouter les caractéristiques de la langue française, développer les capacités métalinguistiques et interculturelles, travailler la conscience phonologique et, enfin, écouter de l'écrit et le comprendre.

Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), on retrouve la promotion de la diversification et de l'intensification de l'apprentissage des langues afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen.

Les langues étrangères sont abordées dans les programmes et, depuis les modifications de 2021, elles sont un élément phare des nouvelles réformes, car il a été ajouté que les élèves prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français, par exemple les langues étrangères, dont celles qui sont parlées dans les familles ou par leurs camarades⁷. Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues ou non francophones.

⁶ Recommandations pédagogiques du 26 avril 2018.

⁷ BO modifié (2021).

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.

« Par les activités ludiques et réflexives qu'il mobilise, l'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle, en faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves »⁸.

Narramus permet d'apprendre en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, d'apprendre en s'exerçant, d'apprendre en mémorisant et en se remémorant.

En adaptation avec les programmes, les cibles de Cèbe et Goigoux⁹ sont donc les compétences : narratives en réception, narratives en production, lexicales et syntaxiques et, enfin, inférentielles. Ainsi, en découlent les objectifs suivants :

- apprendre à comprendre les histoires, en profondeur ;
- apprendre à jouer et à raconter les histoires étudiées en classe : ensemble, avec l'enseignante, avec l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM), avec les camarades, puis tout seul à la maison ;
- organiser tous les apprentissages visés autour de ce projet ;
- construire tous les scénarii autour d'histoires de la littérature de jeunesse que les petits adorent.

L'élément central, pour mieux comprendre et mieux raconter, mettra les élèves en position de mémoriser le vocabulaire, d'acquérir de nouvelles tournures syntaxiques, de décrire et de commenter les illustrations, de retenir les idées principales et de s'interroger sur ce que pensent, ressentent, savent, croient les personnages¹⁰.

On trouve sur *Éduscol* des livrets bilingues en versions orale et écrite et, de la même façon, l'académie de Strasbourg, plus particulièrement le CASNAV de l'académie, propose des supports pour valoriser la langue première, notamment des traductions audio et écrites d'albums.

⁸ Académie de Nancy-Metz.

⁹ Conférence de Cèbe.

¹⁰ Conférence Cèbe.

Il existe de nombreux termes, abordés de façon très régulière dans le monde de l'enseignement, il est donc important de les distinguer, ce qui est envisageable grâce à Spaëth¹¹ qui a détaillé toutes ces notions au cours d'une conférence. Le français langue étrangère (FLE), le français langue seconde (FLS) et le français langue de scolarisation (FLESCO) sont des appellations désignant toutes trois une même langue mais ayant une fonction et un statut qui varient selon le point de vue par rapport auquel on se place.

Le FLE (français langue étrangère) est désigné par quelque chose qu'il « n'est pas », c'est le français envisagé, enseigné ou appris comme une langue non maternelle. Un phénomène de distanciation s'opère alors avec celui qui apprend, celui qui enseigne. Le FLE est substituable, on peut choisir d'apprendre le français, ou l'anglais, cela dépend de l'offre éducative. De plus, le FLE aborde la cognition et la rencontre avec l'altérité de façon inévitable et existe, par ailleurs, sans être à l'école.

Concernant le FLS (français langue seconde), sa fonction est différente puisque la personne qui le pratique n'a d'autre choix que de le faire. L'apprenant n'a pas opté pour celui-ci mais il est dans le système et n'a pas le FLS comme option, ce n'est pas une discipline, une matière, c'est un statut imposé dans lequel il faut se situer. Le français joue un rôle collectif, social et cognitif, l'altérité est déjà là, et il constitue le système de référence et d'apprentissage, car l'enjeu identitaire, culturel, social et politique est porté par la langue. Les quatre principales langues secondes de la planète sont le français, l'anglais, l'arabe et l'espagnol. Le FLS a un rôle à l'école et est toujours là mais, par ailleurs, il existe sans l'école grâce à son rôle social ; ce qui désigne la maîtrise de la langue et la culture écrite dans son ensemble.

Le FLESCO (français langue de scolarisation) est commun au français langue maternelle et au français langue seconde, c'est le statut du français à l'école, c'est une langue d'enseignement, la langue des apprentissages. Cependant, cette terminologie est source de questionnements car ce n'est pas parce que l'enseignement est en français que l'élève l'apprend. De plus, un problème se pose car tout dépend du contexte, le français, commun aux classes bilingues et/ou internationales, fait preuve d'une transversalité radicale car c'est une fonction.

Le concept de littératie décloisonne la relation à l'écrit et désigne la culture écrite dans son ensemble : les écrits ordinaires mais aussi les écrits savants, qui commencent par l'entrée dans l'écrit.

¹¹ Valérie Spaëth, Conférence *FLE, FLS, FLESCO : Quelle(s) définition(s), quel(s) contenu(s) en 2019 ?*

Le français est donc une langue déterritorialisée, son exportation, sa diffusion, son appropriation et son processus sont antagonistes puisque c'est une langue de la révolution, de la colonisation et de la poésie. Le français est une discipline comme les autres tout en étant une langue permettant d'accéder aux autres disciplines.

II. Cadre théorique

Le multilinguisme est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée qui permet la diversification de l'offre de langues dans un système éducatif¹². Il est à dissocier du plurilinguisme, renvoyant à l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel, qui s'étend de la langue familiale au groupe social¹³ et ne classe pas les langues et cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle celles-ci sont en corrélation et interagissent¹⁴.

De la même façon, Hélot a opposé le bilinguisme parfait au semi-linguisme et a, elle aussi, bien différencié le plurilinguisme et le multilinguisme¹⁵.

Ce sont Maire-Sandoz, Simon et Lambert qui ont écrit par ailleurs sur l'importance des portes ouvertes à l'école et, par extension, sur l'accueil de l'enfant dans sa/ses langue(s), tout en alertant sur les dangers de l'ignorance du plurilinguisme d'un élève¹⁶.

Ancrage sociologique

Les situations de bilinguisme et/ou de plurilinguisme concerneraient au moins la moitié de la population mondiale et si des retards de langage peuvent apparaître chez l'enfant, ce n'est pas le bilinguisme qui en est responsable, mais bien souvent la pauvreté et les mauvaises conditions familiales et sociales qui ralentissent le développement du langage¹⁷.

¹² Sociolinguistique du contact, dictionnaire des termes et concepts.

¹³ Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique, M. Dufour.

¹⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues.

¹⁵ Hélot, « Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école ».

¹⁶ Maire-Sandoz, Simon et Lambert, « Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s ».

¹⁷ Suivi du langage d'enfants bilingues issus de milieux sociaux défavorisés : enjeux cliniques, pédagogiques et sociaux. LeNormand, Kern (2018).

Le projet de boîte à histoires bilingue entre d'autant plus dans le cœur du métier d'enseignant du fait de l'importance de la modélisation. Le professeur des écoles doit avoir un langage et un comportement modélisant : il théâtralise ses faits et gestes en permanence et cela permet de faire passer cette valeur aux familles, afin qu'elles comprennent qu'elles se doivent d'être modélisantes avec leurs enfants, pour ainsi s'exprimer de façon correcte, sans hésiter à théâtraliser ou à mimer pour se faire comprendre.

De plus, ce projet prenant racine dans les réseaux d'éducation prioritaire, l'apport de la littérature dans les familles ne peut qu'être bénéfique dans un milieu où il se fait rare. C'est une façon de montrer aux parents qu'il existe de nombreuses façons d'aborder les albums et de faire vivre la littérature, et ce à moindre coût, avec des objets détournés de la vie quotidienne et des albums empruntés à l'école ou à la bibliothèque.

Le bilinguisme, selon l'article « Les troubles du langage chez l'enfant dans un environnement bilingue »¹⁸, ne cause pas de retard dans l'acquisition du langage, seulement des erreurs grammaticales. Dans cette continuité, il est un atout mais une vulnérabilité prédisposant à des troubles du développement comportant une atteinte du langage plutôt qu'un facteur prédisposant à un trouble spécifique du langage.

C'est Bibeau¹⁹ qui a étudié l'aspect sociologique du bilinguisme et a montré que celui-ci était le plus souvent défavorisé, voire même considéré comme néfaste, allant jusqu'à être un compromis temporaire d'une communauté minoritaire. Il a établi la typologie de trois grandes classes de réaction chez les « victimes de l'éducation dans une langue étrangère » et a désigné l'éducation bilingue comme militant pour l'abrogation de la loi du moindre effort, où la personne la plus « faible » apprend la langue de l'autre.

Le paradigme plurilingue, essentiellement inclusif, conceptualise l'accueil et la reconnaissance des langues et cultures, « maternelles » et secondes, d'un sujet – quel qu'en soit le degré de maîtrise – et fait de la diversité une ressource, une richesse pour l'individu et pour la société²⁰. La notion de « bilingue parfait » est vue comme la somme des deux monolingues « natifs » correspondants et la notion de semi-linguisme peut s'appliquer aux enfants de minorités

¹⁸ « Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective », Kohl, Beauquier-Maccotta, Bourgeois.

¹⁹ L'éducation bilingue. Objectifs et effets – Gilles Bibeau.

²⁰ L'enfant plurilingue à l'école.

linguistiques sur un territoire ou, en France, à ceux de migrants. Ceux-ci, massivement issus de milieux socioculturels défavorisés et fragilisés, sont alors appréhendés comme des sortes de « ni... ni... », c'est-à-dire des sujets qui, en ne maîtrisant ni leur « langue d'origine », ni la langue du pays « d'accueil », ne correspondent pas du tout à la définition du bilingue idéal. Une telle conception rejoint des représentations très courantes sur les bilinguismes acquis en contextes de migration, considérés alors plutôt comme sources de handicaps linguistiques et donc sociaux que comme des atouts. L'alternance codique (le parfait entre-deux) est le passage d'une langue à l'autre (Sabatier, 2004), dont les méthodes sont créatrices de sens et suivent des régularités.

L'apport et l'objectif principaux de *Narramus* en sociologie visent à apprendre à comprendre les récits écrits, à savoir les raconter et donc, par prolongation, à apprendre à découvrir l'altérité, l'écoute de l'autre ainsi que la richesse des interactions. En outre, cela prépare les enfants à la compréhension des histoires, en leur permettant de développer des compétences narratives déterminantes pour la suite de leur scolarité.

Ancrage psychologique

Une langue est un mode d'expression propre à une communauté. Les personnes parlant une même langue forment une communauté linguistique. Le langage, qui n'est ni synonyme ni antonyme de la langue, est l'ensemble des signes vocaux que nous réalisons en parlant et qui permettent à une personne d'exprimer une pensée. Le langage est donc l'ensemble des signes et mots qui composent une langue. On ne parle donc pas de « langage français » mais bien de langue française.

La langue est donc ce qui est employé au sein d'une communauté pour communiquer, tandis que le langage concerne les mots qui composent une langue, le choix de ceux-ci, la manière de les utiliser, le ton avec lequel nous les utilisons, etc. Dans une même langue, il est possible d'adopter différents langages (familier, formel ou soutenu, par exemple) en fonction des circonstances²¹.

Le bilinguisme, selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales, est le fait de pratiquer couramment deux langues, c'est l'état ou la situation qui en résulte. C'est un adulte qui, par exemple, après avoir déménagé dans un milieu où la langue dominante n'est pas sa

²¹ Jérémy Sorbet.

langue maternelle, aura acquis une deuxième langue durant l'enfance. En parallèle, la bilinguïté est la manière dont une personne est en mesure de tirer parti des langues auxquelles elle a accès. C'est l'état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques, ce qui suppose des conditions d'apprentissage définies et une double compétence langagière²².

Le multilinguïsmes désigne la rédaction ou l'expression en trois langues ou davantage, de façon courante, cela peut concerner une femme née en France, mariée à un Anglais qui, travaillant en Chine, aura pour langue maternelle le français mais parlera couramment et de façon aussi fluide que le français, l'anglais et le chinois. Alors que le plurilinguïsmes est l'utilisation de plusieurs langues, selon le type de communication, la situation qui en résulte²³, et cela concerne une personne sachant faire bon usage des langues qu'elle maîtrise selon la situation dans laquelle elle se trouve.

Le terme alloglotte qualifie une personne parlant une langue différente de celle du pays considéré, c'est le cas des élèves allophones nouvellement arrivés en provenance d'un pays étranger lorsqu'ils entrent pour la première fois dans une classe en France. Rappelons qu'une personne allophone est une personne dont la langue maternelle est étrangère dans la communauté où elle se trouve²⁴.

La langue maternelle est à différencier des langues seconde ou de scolarisation. La langue maternelle (dite aussi langue native, langue d'origine ou langue première) est la première langue apprise dans la petite enfance, autrement dit c'est la langue qui est parlée à la maison, même avant que l'enfant n'apprenne à parler.

La langue seconde correspond à la première langue étrangère, celle qui est apprise ou acquise chronologiquement après la langue maternelle.

La langue de scolarisation recouvre deux dimensions : les langues qui sont enseignées comme matière, comme discipline, et les langues utilisées pour l'enseignement des autres disciplines²⁵.

Ce projet de *Narramus* bilingue permettrait d'aider les élèves utilisant l'alternance ou le « switching », passage complet conscient ou non, et non imposé d'une langue à une autre²⁶.

²² Malika Bensekhar-Bennabi, La bilinguïté des enfants des migrants face aux enjeux de la transmission familiale.

²³ CNRTL et Universalis.

²⁴ Dictionnaires Le Robert et Larousse.

²⁵ Conseil de l'Europe Portail – Politiques linguistiques – Langues de scolarisation.

²⁶ Fonctions de l'alternance des langues chez des enfants bilingues francophones/anglophones.

L'enfant devant connaître à la fois les règles de chaque système pour pouvoir produire des énoncés acceptables dans les deux langues, la difficulté, relevée par Deprez²⁷, semble insurmontable.

Narramus, selon la conférence de Cèbe, est un apprentissage progressif s'inscrivant dans la durée et permettant de multiples activités autour d'un seul et même album, qui cumule le plaisir des retrouvailles avec l'histoire, les personnages, la joie de se retrouver dans un environnement et des activités stables, similaires d'un scénario à l'autre. De plus, cela apporte le plaisir de comprendre ensemble, de dire ensemble, de jouer ensemble, de mieux en mieux tout en permettant par ailleurs le développement d'un immense sentiment de compétence.

Lors de sa conférence²⁸, Roux-Baron décrit *Narramus* comme une manière d'apprendre à s'interroger sur les états mentaux des personnages, de comprendre les relations causales. La théorie de l'esprit consiste à attribuer des états mentaux aux autres²⁹, car la compréhension de la théorie de l'esprit facilite le développement de la compréhension en lecture.

Pour comprendre un récit en profondeur, il faut s'interroger sur les bonnes raisons que les personnages ont : de faire ce qu'ils font, de dire ce qu'ils disent, de penser ce qu'ils pensent, de croire ce qu'ils croient, de ressentir ce qu'ils ressentent... et que, pourtant, l'auteur ne dit pas toujours. Il faut aussi comprendre que le lecteur sait parfois des choses que le personnage lui-même ne sait pas.

L'éveil aux langues et aux cultures à l'école, selon Domp martin-Normand, est une démarche intégrée, faisant état d'un triple objectif – cognitif, affectif et social –, grâce à un travail transversal sur les langues et la langue de l'école.

²⁷ Les enfants bilingues : langues et familles – Christine Deprez.

²⁸ Congrès d'Albi 2017.

²⁹ Astington, Harris et Olson, 1988.

Ancrage historique

Le bilinguisme a toujours été abordé de façons diverses et l'idéologie monolingue, si elle a été imposée à l'époque industrielle, a vite été dépassée³⁰.

Une étude a été menée afin de comprendre le rôle des pratiques langagières familiales dans le développement langagier de 6 enfants scolarisés à l'école maternelle (3-5 ans), issus de familles immigrées turques³¹. En prenant appui sur un corpus constitué d'interactions verbales entre adultes et enfants, les résultats ont montré que les pratiques langagières familiales ont un impact sur les compétences langagières des enfants. Cependant, après deux années de scolarisation, les différences observées à 5 ans entre les deux types d'enfants en français sont plutôt faibles, ce qui montre qu'ils sont parvenus à acquérir la langue de l'école plus ou moins au même degré, quelles que soient leurs pratiques langagières familiales.

Les avis divergent et aucun scientifique ne parvient à conclure de manière définitive puisque Kohl, Beauquier-Maccotta, Bourgeois *et al.*³² ont écrit que le bilinguisme est un atout incontestable que l'on doit essayer de promouvoir ; néanmoins, quand les enfants sont élevés dans un milieu bilingue, ils ont des difficultés. Ainsi, le multilinguisme pourrait être associé à une situation de vulnérabilité prédisposant à des troubles du développement comportant une atteinte du langage, plutôt qu'un facteur prédisposant à un trouble spécifique du langage.

En parallèle, Titone³³ a indiqué que les enfants bilingues présentent un développement cognitif normal voire même supérieur à la normale. Ces résultats ont été obtenus grâce à l'analyse descriptive et clinique des quelques cas de bilinguisme chez l'enfant en âge préscolaire. En effet, il s'agissait d'une quinzaine d'enfants bilingues dès leur naissance en tant qu'appartenant à des familles où les parents sont de langues différentes. Les langues considérées sont l'anglais, l'allemand et le français (encore une fois, ce ne sont pas des langues de pays de l'est ou du nord de l'Afrique). Nous voyons là que les enfants bilingues observés présentent un développement cognitif normal, voire même supérieur, et un développement sociologie-affectif normal, du moins au sein de la famille. Cependant, dans le contexte de l'expérience, il s'agissait de milieux sociaux homogènes³⁴.

³⁰ Les langues au cœur de l'éducation, Principes, pratiques, propositions. Sous la direction de Daniel Coste.

³¹ Étude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. Hamurcu-Süverdem, Akinci.

³² Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective. Kohl, Beauquier-Maccotta, Bourgeois, Clouard, Donde, Mosser, Robel.

³³ Bilinguisme précoce et développement de la personnalité chez l'enfant bilingue.

³⁴ Congrès international de psychologie de l'enfant, Paris, 1^{er}-8 juillet 1979.

Le projet est né après le constat de forts écarts de transmission dans les familles. Cela a été rappelé dans le rapport Delahaye intitulé « École et grande pauvreté ». Beaucoup d'enseignants ne savent pas comment combler ces écarts entre 3 et 6 ans.

Conçue par Cèbe et Goigoux³⁵, la collection *Narramus*³⁶ propose des scénarii pédagogiques ainsi que des outils numériques pour apprendre aux élèves à comprendre et à raconter une histoire. Sont proposées des traductions audio et écrites afin de faciliter l'utilisation de ces outils dans des classes accueillant des élèves allophones, ou pour un travail individualisé visant le transfert de la langue première de l'élève vers le français langue seconde, mais les langues proposées ne sont pas nombreuses³⁷.

Dans sa conférence du 1^{er} décembre 2017, Cèbe présente un outil, un dispositif d'action, permettant d'introduire des dimensions inhabituelles (pas forcément innovantes), de modifier les pratiques des enseignants et d'enrichir leur pouvoir d'agir. Le but est de répondre aux besoins des élèves et de tout mettre en œuvre pour répondre à la prescription des programmes d'enseignement. La conception, par les chercheurs, a été aidée par les enseignants et l'objectif est d'enseigner explicitement les connaissances requises pour comprendre les textes... Mais pourquoi attendre le cycle 2 ? Dès l'âge de 3 ans, les enfants sont capables d'entrer dans une compréhension fine des textes narratifs³⁸.

Narramus, selon Cèbe, propose « 15 scénarios pour apprendre à raconter, apprendre à comprendre et à raconter les textes narratifs et acquérir du lexique à l'école maternelle ».

De La Haye (conférence « L'école de la refondation, pour qui ? Pourquoi ? ») affirme qu'à l'entrée à l'école maternelle, certains enfants ont bénéficié de 1 000 heures de lecture alors que d'autres n'en ont eu aucune. La lecture d'albums seule ne suffit pas à accroître le lexique (bagage de vocabulaire) de certains élèves, donc si on veut l'enrichir il faut prévoir des activités spécifiques. Les mots sont inclus dans la pratique de classe et attaché à la lecture d'albums. Le problème est qu'il existe beaucoup de lectures proposées en classe, mais peu de travail est réalisé sur la compréhension des textes³⁹. Il faudrait, pour chaque lecture proposée, savoir sur quoi doit porter l'activité, quelles sont les cibles visées et, surtout, il conviendrait de savoir

³⁵ CASNAV-CAREP Académie Nancy-Metz.

³⁶ Édition Retz.

³⁷ CASNAV-CAREP Académie Nancy-Metz.

³⁸ Van den Broek *et al.* (2015).

³⁹ IGEN-IGAENR (2011). *L'école maternelle*. Rapport – n°2011-108.

comment la conduire : les pratiques pédagogiques et didactiques, les tâches et activités « efficaces » sont à cerner à l'avance.

Par ailleurs, le problème vient de l'attention partagée, car il y a souvent trop de tâches distrayantes : même lorsqu'on lit un album, les élèves n'écoutent pas l'écrit et se focalisent sur l'image. Il est donc intéressant de privilégier le rapport texte-image plutôt qu'image-texte. Du point de vue du développement du jeune enfant, ne pas voir l'image immédiatement (si les affichages sont masqués et qu'il n'a que ça à faire) oblige à traiter l'écrit, les mots, la phrase, le texte, mais aussi à fabriquer une image (ou un petit film) dans sa tête. Mais pour pouvoir fabriquer une image mentale des mots (phrases ou texte), il faut que les enfants disposent de connaissances. Donc les cibles sont le langage scolaire, les compétences langagières scolaires, les compétences langagières inférentielles, les compétences langagières narratives, ainsi que les connaissances du vocabulaire scolaire. « Si on veut ouvrir toutes les portes aux enfants, il faut leur donner les clés, et notamment les clés langagières ».

Les résultats de la méthode *Narramus* sont nombreux et ont fait leurs preuves⁴⁰. Chez les moyens comme chez les grands de l'école maternelle, les effets sont forts : pour les deux groupes expérimentant la méthode, la performance des enfants est deux fois meilleure que celle du groupe témoin en ce qui concerne la narration de l'histoire. De plus, de vrais effets de transfert sont constatés avec une supériorité dans le groupe témoin concernant la compréhension de l'histoire. Les élèves sont capables de mieux écouter une histoire, de mieux la comprendre et aussi de mieux la restituer.

La conférence de Roux-Baron a mis en évidence que la lecture d'albums comble l'écart lexical en définissant explicitement les expressions et les mots nouveaux, en discutant du vocabulaire, en le faisant réviser, en vérifiant son acquisition, en lisant, relisant et relisant encore ceux-ci, en engageant les élèves dans des activités de rappel du récit, en intégrant les expressions et les mots nouveaux dans d'autres activités de la classe.

À partir de l'âge de 2 ans, les enfants « apprennent » spontanément environ 10 mots nouveaux par jour pour atteindre un vocabulaire de plus de 10 000 mots à six ans, sans enseignement explicite⁴¹.

⁴⁰ Goigoux (lien [cafépédagogique](#)).

⁴¹ Clark, 1995.

Plus que jamais d'actualité avec l'arrivée de réfugiés ukrainiens en France, Rezzoug aborde le sujet avec un titre frappant « Oser la transmission de la langue maternelle », sous-entendant que c'est une prise de risque et que le bilinguisme, chez les migrants, peut prendre toute sorte de forme.

Problématique : les représentations des enseignants sur l'enseignement plurilingue sont-elles un frein ou une aide à la progression des élèves bilingues à l'école maternelle ?

III. Hypothèses

Un travail s'inspirant de *Narramus* par la traduction d'autres albums permettrait d'améliorer la prise de parole (langage oral) des élèves allophones et/ou bilingues tout en facilitant la gestion du bilinguisme pour les enseignants.

IV. Cadre méthodologique

La mise en place de ce projet faciliterait le langage oral, la phonologie, la mise en place de la chronologie et du repérage dans l'espace, la création de liens, la compréhension, l'enrichissement du vocabulaire, la lecture (à l'école élémentaire), et ce en se centrant sur un domaine précis, le langage oral.

Des entretiens ont été menés afin de recueillir des représentations sur le bilinguisme, avant d'éventuellement mettre en place le dispositif imaginé.

Le dispositif, imaginé pour la première fois en réseau d'éducation prioritaire, dans la ville de Marignane, s'est inspiré de l'école maternelle des Raumettes, et singulièrement d'une classe de moyenne section comptant vingt-trois élèves ; onze filles et douze garçons, tous nés en 2017 (quatre à cinq ans). L'échantillon idéal (pouvant facilement être reconstitué pour une prochaine exploitation) était constitué d'élèves de différentes origines : sept élèves français, sept turcs, trois roumains, un tunisien, un marocain, deux algériens et deux espagnols. Les enseignants entendus ont tous côtoyé ces élèves durant une année scolaire et dispensent actuellement leurs cours face à des classes dont les profils et origines des élèves sont similaires.

Expérimentation pensée pour une prochaine exploitation :

Le pré-test consiste en la lecture d'un album de jeunesse en français, puis enregistrement sur un dictaphone d'interventions et autres prises de paroles d'élèves (expérience témoin).

Les parents d'élèves viennent à deux reprises raconter deux histoires différentes (inconnues des élèves), dans leur langue maternelle à l'aide de la boîte à histoires (première expérience) – en turc, par exemple.

Puis l'expérience est renouvelée avec un parent parlant une autre langue (seconde expérience, second relevé du nombre de participations).

Intervient ensuite la comparaison des résultats.

Afin de préparer le terrain avant cette expérimentation, les entretiens ayant été menés avec les enseignantes – pour recueillir leurs représentations sur le bilinguisme de leurs élèves, sur la portée envisageable de ce dispositif et sur la façon dont est mené/géré un projet pareil – seront retranscrits en annexe et détaillés ci-dessous.

Le fonctionnement de *Narramus*⁴² exige un scénario et fonctionne mieux avec des histoires en randonnée. De plus, il demande un mois d'étude, de multiples activités qui reviennent au fil d'un même scénario (ritualisation), de multiples activités qui reviennent au fil de tous les scénarii (ritualisation), un enseignement explicite : des connaissances, des compétences, des savoir-faire et des attitudes systématiquement explicités (ritualisation) et un déroulement de module stabilisé (pour que l'élève s'attende à quelque chose et contrôle ses apprentissages).

À ce déroulé connu de tous s'ajoutent des personnes essentielles pour que l'expérimentation se passe au mieux : au moins deux locuteurs ou locutrices de plusieurs langues. Il peut s'agir de parents d'élèves multilingues ou d'intervenants du CASNAV.

Après la première lecture d'un passage, l'enseignant raconte celui-ci : il traduit les mots dans un langage adapté aux enfants, développe et explique l'implicite, fait tout pour que l'image que les élèves fabriquent puisse être complétée avec une langue adaptée. Ce travail est donc déjà presque écrasant pour les élèves francophones, mais sera totalement hors de portée pour des élèves allophones.

Enfin, l'élève raconte l'image (imaginée) qu'il s'apprête à voir, il raconte d'ailleurs de A à Z, sans jamais se faire couper la parole afin de travailler le respect des propos d'autrui.

⁴² Conférence Sylvie Cèbe (1^{er} décembre 2017).

Le déroulement du module ritualisé commence toujours par un rappel des apprentissages du ou des modules précédents et une révision du vocabulaire appris avec l'enseignement d'expressions et de nouveaux mots. Ensuite, le rappel des épisodes précédents est effectué par un élève, avant d'organiser la découverte de la suite de l'histoire. Les différentes tâches et activités (seul, à deux, à plusieurs, ensemble) peuvent naître en prenant la forme du théâtre (avec des masques) ou bien d'un jeu avec des maquettes et figurines. Enfin, des activités connexes sont proposées pour travailler l'utilisation du lexique, la fabrication de son propre album par l'élève, ainsi que celle de sa maquette et de ses personnages.

L'entretien semi-directif permet de mener une étude qualitative ; il s'est avéré le plus efficace pour cet objet d'étude, puisque les moyens disponibles ne permettaient pas une étude quantitative significative. De plus, c'est le moyen le plus proche des démarches d'anthropologie selon Imbert⁴³, puisque cela permet « une forme d'exercice spirituel », et que c'était l'effet recherché par les questions ouvertes, permettant la libre expression anonyme sur les sujets, le but étant de récolter des informations pour prévoir des explications ou des éléments de preuves concernant le travail de recherche proposé. Ainsi, les questions des entretiens qui suivront étaient volontairement ouvertes et non orientées afin de ne pas influencer les enseignants interrogés.

En ce qui concerne le mode de traitement des données, un croisement des réponses d'enseignants pour chaque question sera opéré, avant de continuer avec un recueil des répétitions de différents mots-clés puis une interprétation des résultats en quelques lignes.

À la manière de Combessie⁴⁴, l'entretien semi-directif admet des réponses libres qui portent sur les représentations des enseignants en général ; le but est ici de comprendre, de manière globale, de quelle façon ils perçoivent leurs élèves afin d'envisager la mise en place du dispositif imaginé.

⁴³ L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie – Geneviève Imbert.

⁴⁴ L'entretien semi-directif, Jean-Claude Combessie.

Points de vigilance

Il faut penser à plusieurs points de vigilance, certains étant moins indispensables que d'autres. D'un point de vue scientifique, des biais sont à anticiper : si l'album est connu d'un ou plusieurs élèves, leur participation sera biaisée. De la même façon, le paramètre affectif entre en jeu et, s'il leur plaît, celui-ci suscitera forcément davantage de participation. Enfin, s'il est facilement accessible, sémantiquement parlant, le résultat sera faussé, de la même façon que s'il propose un vocabulaire et une intrigue trop compliqués.

Dans un aspect pratique, concret et non essentiel, il est important de saluer les personnages en fin de lecture, d'avoir un débit et une gestuelle adaptés, de théâtraliser l'entrée dans la narration, de privilégier un scénario identique d'une langue à l'autre. De plus, il existe de nombreux prolongements : l'écriture, la fleur du langage, la découverte d'éléments culturels du pays de la langue (objets, vêtements, comptines, plats...).

Prolongements

Les prolongements sont nombreux : nous pourrions envisager de traduire les albums dans d'autres langues, de cibler d'autres publics, de modifier le matériel, les supports et marionnettes mais aussi de créer d'autres activités ou encore de décliner le tout au travers de nouvelles histoires.

Matériel

En ce qui concerne le matériel, nous aurons besoin de l'album de littérature jeunesse d'origine (ici pour la première mise en place du dispositif, l'album *La moufle* avait été proposé, de Desnouveaux et Hudrisier, éditions « À PETITS PETONS », Didier Jeunesse), de la traduction écrite de l'histoire (tapuscrit en français, en arabe et en turc dans notre cas), de matériel ludique (marionnettes, accessoires pour représenter les personnes et ce qui les caractérise, objets, lieux principaux de l'histoire). De façon anecdotique, dans notre histoire, il semble primordial de prévoir les animaux cités, ainsi qu'une moufle et un gant, afin que les élèves fassent la différence entre les deux. Plus généralement, le contenu de la boîte à histoires dépend de l'intérêt des histoires choisies, de leur traduction et de l'utilisation du matériel.

Planification

Au niveau de la planification, il faut prévoir quelle est la langue choisie, et donc à quels parents nous demanderons d'intervenir. Il faut, de fait, réfléchir et se demander comment ? Pourquoi ? Quelle langue parlent les élèves à la maison ? Quelle langue parlent-ils dans la cour ? Quelles habiletés développer chez les élèves ? Des habiletés langagières, sociales, motrices, relationnelles ?

La communication avec les parents est l'un des facteurs-clés du bon fonctionnement du dispositif, permettant de connaître leur niveau d'implication, leurs disponibilités et le temps qu'ils souhaitent accorder au projet.

V. Résultats

Pour ce qui concerne l'évaluation du dispositif et des élèves, l'auto-régulation peut porter sur les résultats obtenus, le processus de réalisation ou encore l'atteinte des objectifs de l'activité. L'évaluation peut porter sur les interactions vécues entre parents et enfants, sur le développement de l'intérêt de la lecture chez les enfants, sur la valorisation du rôle des parents dans le développement de la lecture, sur le développement d'une meilleure communication entre les parents et l'école.

Analyse descriptive

Les enseignants, s'ils acceptent la situation de bilinguisme de leurs élèves en travaillant en REP malgré leurs expériences et leurs opportunités de changement, ne répondent pas tous de la même façon s'agissant de leurs représentations, spontanément, et ainsi ils n'interviennent pas tous de la même manière.

De fait, cinq femmes dont l'âge varie de 35 à 55 ans, ayant toujours été professeures des écoles (pas de reconversion professionnelle), ont répondu à quelques questions.

Les enseignantes interrogées ont toutes une grande expérience du métier : entre 17 et 22 ans en tant que professeures des écoles et entre 8 et 22 ans passés à exercer dans la circonscription de Marignane. Ainsi, elles ont toute un point commun : l'expérience.

De plus, toutes titulaires d'une licence, deux d'entre elles ont étudié les lettres modernes, l'une les sciences, l'autre l'italien et la dernière l'anglais. Elles ont donc une attirance singulière pour les langues en général. Toutes ont enseigné en REP et hors REP, ce qui permet d'avoir un point de repère, de comparaison.

Leurs représentations concernant les REP sont néanmoins différentes d'un entretien à l'autre. En effet, lorsque l'on demande quelles sont les différences entre les écoles ordinaires et les réseaux d'éducation prioritaire, la maîtrise de la langue française est relevée 4 fois sur 5, tandis qu'est parfois évoquée la distance entre l'équipe éducative et les parents d'élèves ; est également remarqué le manque d'investissement des parents ou, à l'inverse, l'importance donnée à la scolarité au sein des familles.

Ont également été relevés les avantages et inconvénients, selon chaque enseignant, à être bilingue. Les réponses aux questions concernant les avantages pour un enseignant d'avoir un élève bilingue dans sa classe ont été beaucoup moins enrichissantes que prévues et il faudrait certainement songer à les reformuler.

Les enseignants, pour la plupart, mentionnent des origines maghrébines pour leurs élèves, or cela pourrait s'apparenter à un manque d'intérêt lorsque l'on sait qu'à la simple lecture des fiches de renseignement d'élève, l'origine précise (algérien, tunisien, marocain...) peut être trouvée.

Analyse clinique

Toutes les enseignantes interrogées ont au moins dans leur classe un élève turc, un élève d'origine « arabe » (propos des enseignantes), trois ont des enfants issus de familles itinérantes et du voyage et deux ont un ou des élèves roumains.

Afin d'éviter tout biais, il a été demandé aux enseignantes une définition du bilinguisme, afin d'être certain que tous les participants aient à l'esprit la même idée. Deux des enseignantes ont mentionné la maîtrise d'au moins deux langues, tandis que les deux autres ont mentionné la capacité à utiliser ou à s'exprimer dans deux langues.

Les avantages au bilinguisme cités ont été nombreux : facilité pour apprendre une nouvelle langue (sous-entendant les nouvelles connexions neuronales fabriquées grâce aux apprentissages), sociabilité, ouverture d'esprit. En ce qui concerne les inconvénients à être bilingue, seule une enseignante a déclaré qu'il n'y en avait pas, quand les autres ont insisté sur le retard d'apparition du langage chez le jeune enfant en utilisant des termes comme « fastidieux » et « laborieux », ainsi que sur des difficultés de compréhension et d'acquisition du vocabulaire.

Pour les enseignants, le fait d'avoir un élève bilingue en classe ne présente que très peu d'avantages et inconvénients, car la question qui se voulait ciblante au niveau des élèves allophones a été mal formulée. Ainsi, hormis les échanges et avantages pour quelques

traductions et des difficultés d'apprentissage pour certains, le fait d'avoir un élève bilingue (compris parfaitement bilingue) n'a pas spécialement d'incidence sur l'enseignement des personnes interrogées.

En ce qui concerne la gestion du bilinguisme des élèves en classe, l'une des enseignantes préconise le bain de langage oral pour favoriser une bonne maîtrise de la langue. Une autre enseignante interdit le bilinguisme en classe et exige le français, tandis que la dernière interrogée envisage, pour une classe imaginaire, le travail d'un lexique bilingue ainsi que la lecture d'albums dans la langue de l'élève.

Le dispositif *Narramus* est connu de toutes les personnes interrogées, mais seule l'une d'entre elles a déjà utilisé celui-ci sur le long terme, en classe entière, et a noté un impact positif seulement si l'histoire était facile (ce qui est le cas de l'album « Le machin », mais pas d'« Une petite oie pas si bête »). Ainsi, les trois quarts des enseignants interrogés n'utilisent *Narramus* qu'en APC⁴⁵, avec des élèves en grande difficulté, et n'ont donc aucun moyen de comparer la réceptivité de leurs élèves. Cependant, les remarques de ces professeurs, membres de l'échantillon se sont avérées très intéressantes puisqu'il a été relevé une meilleure compréhension de l'enfant ne parlant pas la langue, ainsi qu'une meilleure mémoire concernant le vocabulaire de la part des élèves allophones. Enfin, plusieurs enseignants n'utilisent le dispositif *Narramus* qu'avec des personnes non francophones.

VI. Conclusion

Ce travail a apporté, à son niveau, de nouvelles informations concernant le bilinguisme des élèves en classe maternelle, mais aussi et surtout concernant les représentations des enseignants à son sujet. Afin d'exploiter cette étude, il serait intéressant de développer le dispositif imaginé concernant la mise en place d'un projet de boîte à histoires, inspiré de *Narramus* bilingue, mais aussi de poursuivre le travail de recherche au sujet des élèves allophones.

En effet, si les enseignants tolèrent le fait que leurs élèves appréhendent des langues différentes à la maison, ceux-ci leur laissent difficilement une place en classe, et il serait intéressant de poursuivre les travaux de Nantes⁴⁶ par exemple, ayant étudié les représentations d'enseignants sur un échantillon grenoblois, à l'échelle nationale. En ce qui concerne les élèves allophones,

⁴⁵ Activités pédagogiques complémentaires (temps de soutien en petit groupe, souvent sur le temps de la cantine).

⁴⁶ Véronique Nantes – « Il y a du bilinguisme et bilinguisme : représentations du bilinguisme dans un échantillon d'enseignants de la région grenobloise ».

leur image auprès des enseignants n'a pas été assez étudiée lors des entretiens et le plus pertinent serait de suivre le chemin de Murphy⁴⁷ qui a ouvert la voie avec des recherches sur l'immigration.

1. Limites

L'expérimentation imaginée demandait un dispositif trop important pour que celui-ci soit mené par une étudiante seule, préparant le concours de recrutement au professorat des écoles, un master et la classe en parallèle. Ainsi, celui-ci pourra être exploité dans le cadre d'autres travaux de recherche, celui d'un mémoire ou d'une thèse par exemple.

Si tel était le cas, il faudrait alors être vigilant quant au nombre réduit composant l'échantillon de la classe de moyenne section, mais aussi s'agissant de l'enseignant, à la langue maternelle des élèves, à leur familiarité avec les livres, à la nature du support (album de jeunesse) ; un biais supplémentaire pouvant être pris en compte relève de la préférence des élèves d'une histoire à l'autre, leur connaissance de l'une des deux.

2. Portée du travail

Le but de ce travail est d'aider les enseignants à trouver rapidement, dès les premiers jours de classe, des solutions pour que les élèves allophones se sentent compris et soient rassurés, mais aussi pour que le temps scolaire soit plus agréable pour les élèves francophones qui côtoient, au quotidien, la diversité linguistique que représentent leurs camarades, surtout en réseau d'éducation prioritaire.

Prolongements : il serait intéressant de questionner des enseignants qui ne sont pas en REP, ou d'une circonscription différente à celle étudiée qui semble très tournée vers le dispositif *Narramus*, tous les enseignants interrogés le connaissant on pourrait se demander si c'est le cas ailleurs. De plus, dans cette circonscription se trouvent beaucoup d'élèves bilingues et/ou allophones, la plupart venant de pays de l'est ou d'Afrique du Nord. Il existe donc peut-être des circonscriptions dans lesquelles les élèves sont plutôt d'origine scandinave, anglophone ou asiatique. De la même façon, s'il n'y a dans une circonscription que des Anglais, des Italiens, des Espagnols ou des Allemands, les préjugés ne seront pas les mêmes.

Ceci révèle donc plusieurs biais, notamment celui de la transparence d'une langue maternelle avec le français, ou bien les différentes expériences précédentes des enseignants.

⁴⁷ Murphy Tresa – « Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socio-scolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires ».

VII. Références bibliographiques

Billiez, J., Moro, M. R., & Éditions La pensée sauvage. *L'enfant plurilingue à l'école: Dossier*

Centre Académique de Ressources pour l'Éducation Prioritaire

Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

Centre Alain Savary, *Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter*. Consulté le 4 janvier 2022,

Coste, D., Beacco, J., Auger, N., Cavalli, M., Causa, M., Barranco, F., Bertucci, M., Castellotti, V., & ADEB. (2012). *Les langues au cœur de l'éducation: Principes, pratiques, propositions*. E.M.E. & InterCommunications.

Éduscol.éducation

Giancarli, P. (1999). Fonctions de l'alternance des langues chez des enfants bilingues francophones-anglophones. *Langage Et Société*, 88(1), 59-88. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1999.2868>

Gobron, É. (2015). *Pour une valorisation des langues premières des élèves : un projet de participation des parents dans une classe multilingue de MS*. [Mémoire, ESPE Académie de Strasbourg]. Publication-theses.unistra.fr.

Hélot, C. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*

Hamurcu-Süverdem, B. & Akinci, M. (2016). Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. *Revue française de linguistique appliquée*, XXI, 81-93. <https://doi.org/10.3917/rfla.212.0081>

Kohl, M., Beauquier-Maccotta, B., Bourgeois, M., Clouard, C., Donde, S., Mosser, A. .. & Robel, L. (2008). Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant*, 51, 577-595. <https://doi.org/10.3917/psy.512.0577>

Le Normand, M. & Kern, S. (2018). Suivi du langage d'enfants bilingues issus de milieux sociaux défavorisés : enjeux cliniques, pédagogiques et sociaux. *Devenir*, 30, 43 - 55. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0043>

Lévi-Strauss, C. *La pensée sauvage*

Moghani, C (2019). *Enseigner la compréhension en moyenne section de maternelle : de la pédagogie de l'écoute à Narramus*. [Mémoire. ESPE Paris – Sorbonne Université]. Dumas.ccsd.cnrs.fr

Roux-Baron. I, Cèbe. S, Goigoux. R. (2017) Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique *Narramus* à l'école maternelle. DOI : 10.4000/rfp.7284 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02137922/document>

Tabouret-Keller, A. (1991). La question du bilinguisme. *Enfance*, 44(4), 271-277. <https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1982>

Titone, R. (1980). Bilinguisme précoce et développement de la personnalité chez l'enfant bilingue : Premières données d'une recherche. *Enfance*, 33(4), 134-136. <https://doi.org/10.3406/enfan.1980.3301>

VIII. Annexes

Retranscription entretien n°1 (enseignante en grande section)

1. Quel est ton parcours universitaire ?

Alors j'ai un DEUG de Lettres Modernes, mmh et une licence de Sciences de l'Éducation.

Depuis combien de temps es-tu enseignant(e) ?

Ouh, je suis enseignante stagiaire depuis septembre 2002 et en poste depuis 2003.

Depuis combien de temps enseignes-tu dans cette école ?

Je suis sur la maternelle Camus depuis septembre 2010.

2. As-tu déjà enseigné en REP ?

Oui, avant d'être ici, mon précédent poste était également en REP.

As-tu déjà enseigné en dehors d'une école en REP ?

Oui.

3. Quelles différences majeures peux-tu rapporter entre tes expériences en REP (ou REP+) et hors REP ?

Les familles n'ont ni la même éducation (scolairement parlant), ni le même niveau social. Mmmh, les parents en REP ont également beaucoup plus besoin de se sentir proches des enseignants et ont besoin de parler, euuh, de s'exprimer voire d'aide hein. Parfois c'est l'inverse, ils sont beaucoup plus timides. Intimidés par notre différence je pense.

4. Quelles sont les différentes origines de tes élèves ?

Dans ma classe cette année, j'ai une majorité d'élèves d'origine maghrébine ; quelques Turcs, un Kurde, un enfant avec un parent turc et une maman espagnole ; un enfant du voyage et un petit Français.

5. Comment définirais-tu le bilinguisme ?

Pour moi, le bilinguisme, c'est être capable de s'exprimer correctement et de comprendre deux langues différentes.

6. D'après toi, y a-t-il des avantages, pour un élève, à être bilingue ?

Ah oui ! Les enfants qui maîtrisent bien leur langue d'origine auront d'autant plus de facilité à apprendre une nouvelle langue. Leur cerveau a plus de facilité qu'un autre enfant pour les langues dans l'avenir. Mais j'insiste : *tout ceci à condition de maîtriser sa langue d'origine.*

7. D'après toi, y a-t-il des inconvénients, pour un élève, à être bilingue ?

Mmmmh, non, à partir du moment où les 2 langues sont employées correctement au quotidien, c'est un plus.

8. D'après toi, y a-t-il des avantages à avoir un élève bilingue dans ta classe ? Et des inconvénients ?

Les avantages sont que cet enfant va pouvoir m'apprendre des choses et apprendre des mots aux autres élèves de la classe.

Il n'y a pas d'inconvénients à partir du moment où la langue maternelle est maîtrisée. Si ce n'est pas le cas, l'enfant aura des difficultés d'apprentissage.

9. Comment gères-tu, ou comment gèrerais-tu, le bilinguisme de tes élèves en classe ?

Si j'avais dans ma classe un enfant qui maîtrise sa langue maternelle et la langue française correctement, je pense que j'introduirais dans mon emploi du temps un moment une fois par semaine pour que cet enfant nous apprenne les mots du lexique appris en classe dans sa langue. Je lui demanderai s'il connaît les livres que nous lisons et s'ils existent dans sa langue et si c'est le cas, de nous le lire.

10. As-tu déjà utilisé Narramus en classe ?

Oui, en moyenne section, j'ai fait « le machin » ; en grande section, « une petite oie pas si bête » et « la sieste de Moussa » est prévue.

11. Si oui, à la suite de l'utilisation de ce dispositif, as-tu observé/ressenti une différence entre la réceptivité des élèves allophones et/ou bilingues et celle de tes élèves dont la langue maternelle est le français vis-à-vis de l'album étudié ?

Oui, concernant « le machin », j'ai réellement vu l'impact de ce dispositif sur la classe. Le lexique est simple, les phrases sont répétitives. Pour chaque enfant, l'intérêt a été réel et des tournures de phrases entières ont pu être réinvesties. Cet album est très simple, les phrases sont accessibles et vraiment bien expliquées. Ce Narramus a plu... à tout le monde hein !

Concernant « une petite oie pas si bête », l'histoire étant un peu plus compliquée et le lexique bien plus étoffé, j'ai moins constaté de réinvestissement de la part des enfants dont la langue maternelle n'est pas le Français. Pour les enfants dont la langue maternelle est le Français, ils ont appris à expliquer, à se mettre à la place de et à imaginer la suite et exprimer leurs émotions. Nous verrons pour « la sieste de Moussa »...

Retranscription entretien n°2 (enseignante en petite section)

1. Quel est ton parcours universitaire ?

Euuh, j'ai une licence de sciences et structure de la matière, puis j'ai passé deux ans à l'IUFM !

Depuis combien de temps es-tu enseignant(e) ?

Je suis enseignante et directrice depuis 22 ans ! Dans cette école.

2. As-tu déjà enseigné en REP ?

Oui

As-tu déjà enseigné en dehors d'une école en REP ?

Oui

3. Quelles différences majeures peux-tu rapporter entre tes expériences en REP (ou REP+) et hors REP ?

Les différences majeures sont la langue et la compréhension, les enfants ne sont pas sollicités à la maison hein, il y a certains élèves qui ne parlent pas français et qui vivent dans un milieu familial compliqué...

4. Quelles sont les différentes origines de tes élèves ?

J'ai des enfants turcs, espagnols, gitans, roumains et maghrébins

5. Comment définirais-tu le bilinguisme ?

Par l'article "Les avantages et les inconvénients du bilinguisme" du blog blarlo, donc : maîtriser au moins deux langues, souvent apprises de manière simultanée durant l'enfance

Lien : <https://blog.blarlo.com/fr/les-avantages-et-les-inconvénients-du-bilinguisme/>

6. D'après toi, y a-t-il des avantages et inconvénients, pour un élève, à être bilingue ?

Ah bah justement je te laisse voir ce même article, pour les avantages, il y a la sociabilité, les connaissances, les processus cognitifs. Pour les inconvénients, le temps plus long pour prononcer les premiers mots des enfants, le mélange des deux langues, et la limitation du vocabulaire.

8. D'après toi, y-a-t-il des avantages à avoir un élève bilingue dans ta classe ? Et des inconvénients ?

Pas de réponses

9. Comment gères-tu, ou comment gèrerais-tu, le bilinguisme de tes élèves en classe ?

Pas de réponse

10. As-tu déjà utilisé Narramus en classe ?

Oui

11. Si oui, à la suite de l'utilisation de ce dispositif, as-tu observé/ressenti une différence entre la réceptivité des élèves allophones et/ou bilingues et celle de tes élèves dont la langue maternelle est le français vis-à-vis de l'album étudié ?

Cela permet une meilleure compréhension de l'enfant ne parlant pas la langue

Retranscription entretien n°3 (enseignante en grande section)

1. Quel est ton parcours universitaire ?

J'ai un bac +3 avec une licence d'anglais !

Depuis combien de temps es-tu enseignant(e) ?

Ehhh, j'ai 22 ans d'ancienneté hein !

Depuis combien de temps enseignes-tu dans cette école ?

Je suis ici depuis 13 ans

2. As-tu déjà enseigné en REP ?

Oui

As-tu déjà enseigné en dehors d'une école en REP ?

Oui

3. Quelles différences majeures peux-tu rapporter entre tes expériences en REP (ou REP+) et hors REP ?

J'ai eu de meilleures expériences en REP avec les enfants et les familles car dans les écoles hors REP, les parents sont plus exigeants au niveau des apprentissages et pensent savoir mieux que l'enseignant, et j'ai trouvé les élèves pour la plupart très désagréables : hautains, capricieux, mal élevés (injures, gestes vulgaires envers les enseignants, aucun respect). MAIS comme la langue française est bien maîtrisée, on va plus vite et plus loin dans les apprentissages

4. Quelles sont les différentes origines de tes élèves ?

Mes élèves sont d'origine française, turque ou maghrébine

5. Comment définirais-tu le bilinguisme ?

Pour moi c'est le fait de maîtriser parfaitement deux langues en perception et production. Tu vois par exemple, passer d'une langue à l'autre sans hésitation et traduire dans l'une ou l'autre langue sans hésitation. C'est répondre spontanément dans la deuxième langue à une question posée dans la langue maternelle et puis vice versa quoi.

6. D'après toi, y a-t-il des avantages, pour un élève, à être bilingue ?

Pour les plus grands et les adultes, pour moi c'est une richesse

7. D'après toi, y a-t-il des inconvénients, pour un élève, à être bilingue ?

Chez le jeune enfant, pour moi, le bilinguisme est un inconvénient car la mise en place du français est plus fastidieuse et plus longue

8. D'après toi, y a-t-il des avantages à avoir un élève bilingue dans ta classe ? Et des inconvénients ?

Comme je l'ai dit, la mise en place du français sera plus fastidieuse et plus longue chez le jeune enfant, mais pour les plus grands ce sera juste une richesse.

9. Comment gères-tu, ou comment gèrerais-tu, le bilinguisme de tes élèves en classe ?

Dans ma classe, le bilinguisme est interdit pour les élèves. On parle uniquement français, sans pour autant dévaloriser la langue maternelle de certains hein. Dans la cour, je les laisse parler comme ils le veulent.

10. As-tu déjà utilisé Narramus en classe ?

En APC, avec des non francophones uniquement

11. Si oui, à la suite de l'utilisation de ce dispositif, as-tu observé/ressenti une différence entre la réceptivité des élèves allophones et/ou bilingues et celle de tes élèves dont la langue maternelle est le français vis-à-vis de l'album étudié ?

Non concernée.

Retranscription entretien n°4 (enseignante en grande section)

1. Quel est ton parcours universitaire ?

J'ai une licence de lettres modernes...

Depuis combien de temps es-tu enseignant(e) ?

Je suis enseignante depuis 17 ans !

Depuis combien de temps enseignes-tu dans cette école ?

Ça fait 8 ans que je suis aux dans cette école

2. As-tu déjà enseigné en REP ?

Oui

As-tu déjà enseigné en dehors d'une école en REP ?

Oui oui, j'ai enseigné 6 ans à Boulogne Billancourt en région parisienne, et tu imagines bien qu'aucune école là-bas n'est en REP.

3. Quelles différences majeures peux-tu rapporter entre tes expériences en REP (ou REP+) et hors REP ?

Le niveau de langage des enfants n'est pas le même en REP et hors REP. En REP, beaucoup sont non francophones quand ils rentrent à la maternelle

Les parents sont souvent beaucoup plus investis dans l'école de leur enfant quand celle-ci est hors REP. Ils accordent une place importante à l'école, ce n'est pas toujours le cas en REP !

4. Quelles sont les différentes origines de tes élèves ?

Les origines de mes élèves sont la Turquie, les pays du Maghreb, la Roumanie, la communauté gitane, la Guinée Bissau ; 9 sur 13 ont une origine autre que française

5. Comment définirais-tu le bilinguisme ?

C'est être capable d'utiliser deux langues en s'adaptant à ses interlocuteurs ?

6. D'après toi, y a-t-il des avantages/inconvénients, pour un élève, à être bilingue ?

Il y a certainement des avantages à être bilingue à l'âge adulte mais les élèves que nous avons ne sont pas encore bilingues. En effet, la maîtrise du français à l'oral n'est pas complètement acquise pour certains et pour d'autres elles posent encore de nombreux soucis.

Donc pour eux, pour l'instant il n'y a pas d'avantage à être bilingue. Ils sont constamment en difficulté (au niveau de la compréhension des consignes, etc.)

En revanche pour ceux qui le sont, je trouve que ce sont des élèves qui ont plus de facilité à apprendre en règle générale et qu'ils sont plus "ouverts" aux autres on va dire.

7. D'après toi, y a-t-il des avantages à avoir un élève bilingue dans ta classe ? Et des inconvénients ?

Il peut traduire les paroles d'un autre enfant ou éventuellement d'un adulte si nécessaire. Je ne vois pas d'inconvénients.

8. Comment gères-tu, ou comment gèrerais-tu, le bilinguisme de tes élèves en classe ?

Dans ma classe, aucun élève n'est encore totalement bilingue. Seules deux petites filles s'en approchent mais ont encore des difficultés pour s'exprimer parfaitement en français. Donc mon travail c'est de leur apprendre le français : vocabulaire et syntaxe. Je leur parle TOUJOURS en français. C'est le bain de langage oral qui leur permettra une meilleure maîtrise de la langue.

9. As-tu déjà utilisé Narramus en classe ?

Oui

10. Si oui, à la suite de l'utilisation de ce dispositif, as-tu observé/ressenti une différence entre la réceptivité des élèves allophones et/ou bilingues et celle de tes élèves dont la langue maternelle est le français vis-à-vis de l'album étudié ?

J'ai utilisé Narramus uniquement avec des élèves en très grande difficulté liée à la langue (enfants allophones, petits parleurs, déficients mentaux, élèves très timides...). La réceptivité est la même. Cependant, on peut observer que : les enfants allophones retiennent plus vite que les autres le vocabulaire, mais pas forcément la syntaxe !

Retranscription entretien n°5 (enseignante en grande section)

1. Quel est ton parcours universitaire ?

J'ai une licence d'italien, donc... Un bac +3 !

Depuis combien de temps es-tu enseignant(e) ?

Je suis diplômée depuis 18 ans !

Depuis combien de temps enseignes-tu dans cette école ?

Il y a bien 8 ans que je suis ici

2. As-tu déjà enseigné en REP ?

Oui, j'ai été en REP ces 17 dernières années

As-tu déjà enseigné en dehors d'une école en REP ?

Oui, lors de ma première année de pratique (En T1, je crois que ça s'appelle comme ça ?)

3. Quelles différences majeures peux-tu rapporter entre tes expériences en REP (ou REP+) et hors REP ?

J'ai noté l'effectif dans la classe, le niveau de langage des élèves et surtout l'importance donnée à la scolarité au sein des familles.

4. Quelles sont les différentes origines de tes élèves ?

Mes élèves sont d'origine turque, magrébine et française

5. Comment définirais-tu le bilinguisme ?

Pour moi le bilinguisme est le fait de comprendre et de parler 2 langues de manière équitable je pense.

6. D'après toi, y a-t-il des avantages, pour un élève, à être bilingue ?

Cela lui permet de manipuler deux langues ; de pouvoir faire des comparaisons, des différences et ainsi, on peut même dire d'ouvrir son esprit.

7. D'après toi, y-a-t-il des inconvénients, pour un élève, à être bilingue ?

Non, à condition que les 2 langues soient parlées de manière équitable.

8. D'après toi, y-a-t-il des avantages à avoir un élève bilingue dans ta classe ? Et des inconvénients ?

Ils peuvent m'apprendre des mots, ils m'ont appris à compter en turc, ce qui les a mis en situation d'enseignant, ils étaient très fiers.

En inconvénient, les élèves bilingues peuvent se retrouver qu'entre eux lors d'une activité en classe ou dans la cour, et se mettre à parler dans leur langue maternelle et non plus la langue de l'école.

9. Comment gères-tu, ou comment gèrerais-tu, le bilinguisme de tes élèves en classe ?

J'avoue être plus à l'aise aujourd'hui avec le fait que mes élèves puissent être bilingues ; je respecte le fait que les familles souhaitent perpétuer la langue maternelle, mais j'insiste dès le début de l'année sur le fait que leurs enfants vont apprendre à lire et écrire en français et qu'ils ont besoin d'un bagage langagier solide et étoffé lexicalement.

10. As-tu déjà utilisé Narramus en classe ?

Je l'utilise depuis cette année pour la première fois !!!

11. Si oui, à la suite de l'utilisation de ce dispositif, as-tu observé/ressenti une différence entre la réceptivité des élèves allophones et/ou bilingues et celle de tes élèves dont la langue maternelle est le français vis-à-vis de l'album étudié ?

Concernant mes élèves francophones, l'utilisation de Narramus permet surtout la mémorisation du lexique et le réinvestissement des structures syntaxiques travaillées ; cela permet aux petits parleurs de progresser dans leur prise de parole.

Pour les élèves allophones, la mémorisation d'expression et de lexique est plus importante que lorsqu'on étudie un album en dehors du processus « Narramus ».

Le fait de réinvestir tout au long de l'étude de l'histoire le lexique favorise la mémorisation et son ancrage chez les élèves. Ils osent davantage prendre la parole.

Quatrième de couverture

Ce mémoire présente le dispositif « Narramus plurilingue » à l'issue du recueil des représentations d'enseignants sur le bilinguisme et la gestion qu'ils en font avec leurs élèves en classe. Les buts visés sont multiples : un élève allophone originaire d'un pays européen ou nordique ne recevra pas le même accueil qu'un enfant dont les origines sont l'Afrique ou les pays de l'est. Ainsi, la façon dont les enseignants appréhendent ces différences impacte leur enseignement, mais aussi les apprentissages. Et dans la mesure où un enfant dont la langue maternelle est l'italien, l'anglais, l'espagnol ou l'allemand a plus de chance de trouver un interlocuteur dans une école française, à côté d'un roumain, d'un turc ou d'un arabe cela renforce forcément les inégalités sociales. Le moyen le plus rapide pour intervenir a donc été de proposer des repères culturels comme des comptines ou contes audio dans la langue maternelle de l'élève, afin que celui-ci se sente compris. Dans le temps, des moyens pour que l'élève puisse se faire comprendre ont été développés grâce à des imagiers puis, enfin, pour comprendre, certains mots essentiels ont été répétés et utilisés dans différents contextes (les albums de jeunesse notamment), afin que l'élève comprenne le sens principal des interventions des adultes de l'équipe éducative.

Mots clés : allophone, bilinguisme, élèves, *Narramus*, origine.

This final dissertation presents a plurilingual Narramus device, following a survey of teachers' representations of bilingualism and the management they do with their students in class. There are multiple aims to this; an allophone pupil from a European or Nordic country will not receive the same welcome as a child whose origins are from Africa or Eastern countries.

Thus, the way in which teachers apprehend these differences impacts their teaching, but also learning. Insofar as children whose native language is Italian, English, Spanish or German, have a better chance of finding an interlocutor in a French school, alongside a Romanian, Turkish or Arabic, this inevitably reinforces social inequalities. The fastest way to intervene has therefore been to offer cultural references such as nursery rhymes or audio tales in the student's native language, so that he or she feels understood. Over time, such ways for the student to be understood have been developed thanks to picture books. Finally, to help them understand, certain essential words have been repeated and used in different contexts (children's albums in particular). As such, the student understands the main meaning of the interventions of adults on the educational team.

Key words: allophone, bilingualism, pupils/students, *Narramus*, origin.